

## **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Γαρυφάλλου Αικατερίνη

Επιβλέπων: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Λαζαρίδου Αγγελική - Κουτούζης Εμμανουήλ

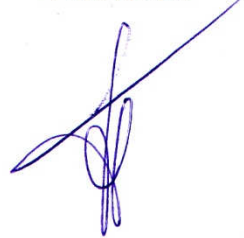
Βόλος 2020



Υπεύθυνη δήλωση της συντάκτριας

Η Αικατερίνη Γαρυφάλλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Αικατερίνη Γαρυφάλλου

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Λέξεις Κλειδιά .....	8
Abstract.....	8
Keywords.....	8
1. Εισαγωγή.....	8
1.1. Σκοπός της Μελέτης .....	8
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	10
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	11
2.1. Ηγεσία εν γένει .....	11
2.2. Μορφές Ηγεσίας.....	13
2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία .....	13
2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης .....	16
2.2.1.4. Πνευματική διέγερση .....	16
2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον .....	17
2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία .....	17
2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή .....	18
2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση .....	19
2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία .....	19
2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση .....	20
2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας .....	21
2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη .....	22

2.4.	Εκπαιδευτική ηγεσία .....	26
2.5.	Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία .....	28
2.6.	Αφοσίωση των εκπαιδευτικών .....	31
2.7.	Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου .....	34
2.8.	Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης. ....	35
2.8.1.	Οι Εκπαιδευτικοί. ....	35
2.8.2.	Ο Διευθυντής του Σχολείου .....	36
3.	Η Έρευνα .....	38
3.1.	Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει .....	38
3.2.	Μεθοδολογία.....	44
3.2.1.	Μέθοδος.....	44
	Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία .....	45
	Το δείγμα της έρευνας.....	46
3.2.2.	Τα εργαλεία της έρευνας .....	52
3.2.2.1.	Το ερωτηματολόγιο.....	52
	Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής.....	56
	Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. ....	57
3.2.2.2.	Η Επεξεργασία των Δεδομένων .....	58
	Το Λογισμικό Στατιστικής .....	58
	Οι Στατιστικές Τεχνικές.....	59
4.	Αποτελέσματα .....	61
5.	Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις.....	74
6.	Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα. ....	84
7.	Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	85
8.	Παραρτήματα .....	99
	Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	99

Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις .....	119
Στατιστικοί Πίνακες εν γένει.....	119
Tests of Between-Subjects Effects.....	133
Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations) .....	136
Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses) .....	141

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία. Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Διερευνήθηκαν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, ο βαθμός ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, η σχέση ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών – σχολείου, η διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση βασίστηκε σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μαγνησίας. Διανεμήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, η σύνθεση του οποίου βασίστηκε σε προϋπάρχουσες σημαντικής εγκυρότητας κλίμακες όπως το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5X), κλίμακα αντιλήψεων για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, κλίμακα εκτίμησης της Αφοσίωσης. Το Μοντέλο που προέκυψε έδειξε ικανοποιητική Εσωτερική Συνέπεια με δείκτες Cronbach από  $\alpha=0,65$  μέχρι και  $\alpha=0,90$  στις διάφορες υποδιαίρεσεις του.

Εξήχθησαν αποτελέσματα και πραγματοποιήθηκε συμπερασματική συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό και σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι «Ταιριάζουν» με τις αξίες του σχολείου τους ως οργανισμού. Αντιλαμβάνονται ότι στα σχολεία κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας.

## Λέξεις Κλειδιά

Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού, Αφοσίωση, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία, Μη Ηγεσία, Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση από το επάγγελμα.

## Abstract

Teachers state to a large extent that they are committed to the school organization and, to a large extent; they feel that they “Fit” with their school values. They perceive that transformational leadership is prevalent in schools, to a significant extent transactional leadership and to a lesser extent passive - laissez-faire leadership.

## Keywords

Person-Organization Fit (POF), Commitment, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Laissez-faire leadership, Extra Effort, Effectiveness, Job Satisfaction.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Σκοπός της Μελέτης

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία (Greenberg & Baron, 2013. Armsstrong, 2017. Pashiaridis & Johansson, 2016). Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα (Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2006; Firestone 1996) και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Biswaas, & Bhatnagar, 2013). Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στη σύγχρονη συζήτηση γίνεται λόγος όχι πλέον για εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά για εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2008) και διακρίνονται διαφορετικές μορφές και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2014). Από τη δεκαετία του '90 η κυρίαρχη θεωρία εκπαιδευτικής ηγεσίας διέπεται από τη μετασχηματιστική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στη διαδικασία και στο συνολικό οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο, εστιάζοντας στις ικανότητες της ηγετικής ομάδας και ειδικά του Διευθυντή. Σύμφωνα με τους Anvolio & Bass (1997, 2004) βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εξιδανικευμένη επιρροή ως γνώρισμα, η



εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά, η εμπνευσμένη παρακίνηση, η εξατομικευμένη φροντίδα. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνήθως αντιπαραβάλλεται με τη συναλλακτική ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή κυρώσεις ώστε να επιτύχει την ανταπόδοση των υφισταμένων του. Χαρακτηρίζεται από την έκτακτη ανταμοιβή, την ενεργητική διαχείριση και την παθητική διαχείριση (Avolio & Bass, 1997; 2004). Τέλος η παθητική ηγεσία χαρακτηρίζεται από διοίκηση κατ' εξαίρεση, αποφυγή ευθυνών και πρωτοβουλιών (Avolio & Bass, 1997; 2004).

Η αφοσίωση των εργαζομένων, αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό με την επιχείρηση – οργανισμό και το επάγγελμα τους και συνδέεται με την προσφορά και την παραμονή τους στην εργασία τους, συγκεκριμένα στο σχολείο τους (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979). Σύμφωνα με τους Meyeer and Allen (1991) διακρίνεται η συναισθηματική δέσμευση, που προέρχεται από την ικανοποίηση από την εργασία, η συνεχής, που σχετίζεται με τον φόβο απώλειας της εργασίας και η κανονιστική, η οποία υπαγορεύεται από τις υποχρεώσεις του εργαζόμενου. Συχνά γίνεται λόγος για ιδιόμορφο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αφοσίωση στη διδασκαλία, που ποικίλουν ανάλογα και με τις αξίες του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1998) και το Ταίριασμα των αξιών του με το τις αξίες του σχολείου του.

Η Chatman (1989) θεώρησε τις αξίες ως τη πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού και εστίασε την ανάλυση της στην αντιστοιχία των προσωπικών αξιών του μέλους ενός οργανισμού και των κανόνων και αξίες αυτής του οργανισμού. Το Ταίριασμα αυτό που συνήθως ονομάζεται “P-O fit” επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Σύμφωνα με τον Kristof (1996) το Ταίριασμα πραγματοποιείται μεταξύ ενός οργανισμού (π.χ. μιας σχολικής μονάδας) και ενός υπαλλήλου (π.χ. ενός καθηγητή) όταν «α) τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει αυτό που χρειάζεται ο άλλος ή β) μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή γ) και τα δύο. Τη σχετική έρευνα, απασχόλησαν κυρίως οι κοινοί στόχοι, κοινές αξίες, παρόμοιες προτιμήσεις, συστήματα και δομές του οργανισμού (Chatman, 1989; Kristof, 1996; Kristof-Brown et al., 2005). Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στην οργάνωση, τις προσφορές εργασίας και τις προσλήψεις, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. (Kristof-Brown et al., 2005; Kristof-Brown & Guay, 2010). Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί σε αρκετές έρευνες (Keskes, 2014), όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα (Κογνλι et al., 2018) ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου.

## 1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

**Το πρόβλημα:** Οι αξίες είναι η πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού. Το Ταίριασμα επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στον οργανισμό, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί, όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα, ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Τίθεται λοιπόν το πρόβλημα: τι συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας, τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στα στυλ ηγεσίας τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία τους, τι συμβαίνει με το Ταίριασμα μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολείου, πως κινούνται οι δείκτες των διαφόρων στυλ ηγεσίας όπως η Αφοσίωση, η Παρακίνηση Έμπνευσης, η Εξιδανικευμένη Επιρροή, η Πνευματική Διέγερση, το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή; Τι γίνεται με τους παράγοντες της παραπάνω Προσπάθειας, της Αποτελεσματικότητας και της Ικανοποίησης από το επάγγελμά τους;

**Η έρευνα εν γένει:** Με στόχο την απάντηση στους προαναφερθέντες προβληματισμούς πραγματοποιείται σχετική έρευνα. Η έρευνα έχει ως υποκείμενα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας οι οποίου υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Με την έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα επιχειρείται η διερεύνηση:

- Του στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.
- Του βαθμού αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους
- Του βαθμού ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους

- Της σχέσης του ηγετικού προφίλ, της αφοσίωσης και του ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου
- Της διαφοροποίηση των ανωτέρω με βάση τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**Τα Ερευνητικά Ερωτήματα.** Η διερεύνηση των παραπάνω, βασίστηκε στην απόπειρα απάντησης στα τρία Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι βαθμοί του «Ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «Ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
3. Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωσης, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

**Η σύνθεση των ερωτημάτων.** Όπως γίνεται αμέσως αντιληπτό από τον αναγνώστη, τα Ερευνητικά Ερωτήματα είναι σύνθετα, πράγμα το οποίο προβληματίζει την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως της εξαγωγής των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Επί αυτού οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι τα «καλά» ερευνητικά ερωτήματα (1) Φτάνουν στην καρδιά του ερευνητικού προβλήματος, (2) Είναι απλά και σαφώς διατυπωμένα και (3) Είναι δυνατό να απαντηθούν με τα εργαλεία τα οποία διαθέτει ο ερευνητής. Συνεχίζοντας τον προβληματισμό για το αν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα είναι «καλά», κατά τους Mallick and Verma (2005), ότι με στόχο την ικανοποίηση των (1) και (3) χαρακτηριστικών των «καλών» ερωτημάτων, υποβαθμίζεται μερικώς το χαρακτηριστικό της απλότητας στο χαρακτηριστικό (2). Σημειώνεται ότι η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρούμε, ότι επιβεβαιώνει την σύνταξη των Ερευνητικών Ερωτημάτων.

## **2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση**

### **2.1. Ηγεσία εν γένει**

Σύμφωνα με τον Chemers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής στην οποία ένα άτομο είναι σε θέση να συγκεντρώσει την βοήθεια και την υποστήριξη των άλλων στην εκπλήρωση ενός κοινού καθήκοντος. Η ηγεσία είναι μια ομαδική δραστηριότητα, βασίζεται στην κοινωνική επιρροή και περιστρέφεται γύρω από ένα κοινό καθήκον. Η πραγματικότητα της ηγεσίας είναι πολύ περίπλοκη. Προσωπικοί παράγοντες, όπως οι σκέψεις και τα συναισθήματα, αλληλεπιδρούν με

διαπροσωπικές διαδικασίες όπως η έλξη, η επικοινωνία και η επιρροή, ώστε να επιδράσουν σε ένα δυναμικό εξωτερικό περιβάλλον (Chemers, 1997). Οι Hoy and Miskei (2012) καθορίζουν εν γένει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα άτομο ή μια ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά προς έναν κοινό στόχο. Η ηγεσία απαντάται ευρέως σε οργανισμούς τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα και έχει λογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις. Η λέξη ηγεσία προβάλλει εικόνες ισχυρών, δυναμικών ατόμων που μεταβάλλουν την πορεία της ιστορίας, διοικούν νικηφόρους στρατούς ή χτίζουν πλούσιες και με μεγάλη επιρροή αυτοκρατορίες και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ηγέτες κάνουν τη διαφορά και θέλουν να καταλάβουν το γιατί (Gary Yukl, 2002). Η ηγεσία συχνά θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των θεσμών (Bass, 2008). Οι Clark, Sivakumaran, Hall and Keels (2015) αναφέρουν ότι ο Northhouse (2013) θεώρησε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ηγεσίας οι οποίοι περιγράφουν την εξέλιξη της έννοιας της ηγεσίας, πολλές φορές, όχι με μεγάλη πιστότητα. Έτσι ο Northhouse συνοψίζει αυτή την εξέλιξη ισχυριζόμενος ότι η ηγεσία είναι πράγματι η επιρροή ενός ατόμου σε μια ομάδα για να επιτύχει έναν στόχο. Ο ίδιος περιέγραψε τέσσερα στοιχεία που είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό της ηγεσίας με σαφήνεια: (α) δυνατότητα επιρροής - όπου οι ηγέτες είναι ικανοί να επηρεάσουν τα μέλη του οργανισμού, τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους, (β) η ηγεσία ως διαδικασία - όπου η ηγεσία μεταδίδεται ανάμεσα στα μέλη, οπότε ένα μέλος στο οποίο έχει ανατεθεί η καθοδήγηση επηρεάζει το άλλο. (γ) αλληλεπίδραση ηγεσίας σε ομάδες - όπου μια ομάδα μελών επηρεάζεται από τον ηγέτη για καθορισμένο σκοπό και δ) τους κοινούς στόχους της ηγεσίας - όπου δίδεται σημασία στην καθοδήγηση του ηγέτη προς τα μέλη για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού ή στόχου (Clark, Sivakumaran, Hall, & Keels, 2015).

Ερευνητές (e.g., Πασιαρδής, 2004; Αθανασίου, 2015) υποστηρίζουν ότι η επίδραση ενός ηγέτη στα μέλη του οργανισμού του είναι μία ικανότητα η οποία εξαρτάται άμεσα από πηγές εξουσίας όπως η νόμιμη εξουσία, ο έλεγχος πόρων, η ανταμοιβή αλλά και από πηγές εξουσίας που τα μέλη έχουν και ασκούν πάνω σ' αυτόν ή στα άλλα μέλη όπως η δύναμη του «ειδικού», η ανεπίσημη εξουσία, τα πολιτικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν είτε να δημιουργήσουν είτε να λύσουν σημαντικά οργανωσιακά προβλήματα. Η βελτίωση ενός οργανισμού αλλάζει με κατεύθυνση η οποία διατηρείται στην πάροδο του χρόνου, προάγει τα υφιστάμενα συστήματα, αυξάνει το μέσο επίπεδο ποιότητας και απόδοσης και παράλληλα μειώνει την ποικιλομορφία των μονάδων εμπλέκοντας τους ανθρώπους στην ανάλυση και κατανόηση των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Eldmore, 2000).

Οι Sfantou, Laliotis, Patelarou, Sifaki-Pistolla, Matalliotakis, and Patelarou (2017, October) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλοί αναγνωρισμένοι τύποι ηγεσίας, ενώ έξι τύποι φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένοι: (1) Μετασχηματιστικός (transformational), (2) Συναλλακτικός (transactional), (3) Αυταρχικός (autocratic,

[authoritarian]), (4) Ανύπαρκτος (laissez-faire) [ή Εξουσιοδοτικός], (5) προσανατολισμένος στην εργασία (task-oriented) και (6) προσανατολισμένος στη σχέση (relationship-oriented). Πάντως, οι ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα στυλ ηγεσίας βάσει του οποίου να έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια αποτελεσματική ανάλυση κάθε κατάστασης για να δείξουν ότι είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Bush & Glover, 2003).

## **2.2. Μορφές Ηγεσίας**

### **2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership) είναι μια προσέγγιση ηγεσίας η οποία αναφέρεται ταυτοχρόνως τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος, στρατηγικών και χαρακτηριστικών του οργανισμού, κατά κύριο λόγο, επικεντρώνεται στο όραμα και στους ακόλουθους (followers) και εστιάζει στην προαγωγή και την εξέλιξη τόσο των ιδίων των ακολούθων όσο και των *εσωτερικών* (intrinsic) κινήτρων τους. Οι *μετασχηματιστικοί* ηγέτες επικεντρώνονται στην ένταξη των ακολούθων σε ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης και συνειδητοποίησης προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του οργανισμού και όχι μόνο για το προσωπικό συμφέρον (Hughes, 2014). Οι Riggio, Bass, and Orr (2004) αναφέρουν ότι ο κοινός τόπος μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και κοινωνίας γενικότερα, αποτελεί αχαρτογράφητη περιοχή κι αυτό οφείλεται στο ότι οι απαιτήσεις της ηγεσίας διαφέρουν μεταξύ των κερδοσκοπικών και των μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ιδιωτικές επιχειρήσεις είναι κερδοσκοπικοί οργανισμοί και έχουν γνώμονα την παραγωγή και το κέρδος ενώ οι οργανισμοί του μη κερδοσκοπικού τομέα, καθοδηγούνται από την αιτία. Για το λόγο αυτό, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια ιδιαίτερα επιτακτική θεωρία η οποία εφαρμόζεται στην ευρύτερη κοινωνία, λόγω του ότι εστιάζεται στην αποστολή ενός οργανισμού η οποία είναι εμπνευσμένη από ένα όραμα (Riggio, Bass, & Orr 2004).

#### **Τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.**

Οι Bass and Bass (2009) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν συμπεριφορές που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα διαφορετικά στυλ: *παρακίνηση έμπνευσης* (inspirational motivation), *εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized influence), *πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation) και *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* (individualized consideration). Αυτά τα τέσσερα στυλ συχνά αναφέρονται ως τα «Τέσσερα Ι» της ηγεσίας μετασχηματισμού (Bass & Bass, 2009, p 89). Όμως οι Bass & Riggio (2014) θεωρούν ότι υπάρχουν δύο πτυχές στην *εξιδανικευμένη επιρροή*: (α) οι *συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής* του ηγέτη (idealized influence behavior) και (β) τα στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους

συνεργάτες ως *γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attributes). Αυτές οι δύο πτυχές, στις έρευνες, συνήθως μετρούνται με ξεχωριστούς υποπαράγοντες (ίδια MLQ), και αντιπροσωπεύουν την αλληλεπιδραστική φύση της εξιδανικευμένης επιρροής όπως αυτή είναι ενσωματωμένη τόσο στη συμπεριφορά του ηγέτη όσο και στις αντιλήψεις που έχουν για τον ηγέτη οι ακόλουθοι. Ένα δείγμα ερευνητικού εργαλείου (ίδια, MLQ) το οποίο αντιπροσωπεύει την εξιδανικευμένη συμπεριφορά επιρροής του ηγέτη είναι «Ο ηγέτης τονίζει τη σημασία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής» και ένα στοιχείο από την εξιδανικευμένη επιρροή η οποία αποδίδεται στον ηγέτη είναι: «Ο ηγέτης καθησυχάζει τους άλλους ότι τα εμπόδια θα ξεπεραστούν». (Bass & Riggio, 2014). Στο ίδιο συμφωνούν και οι Moss and Reitossa (2007) οι οποίοι αναφέρουν ότι η *εξιδανικευμένη επιρροή* απαρτίζεται από δύο μορφές: τη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), στην οποία οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό και τη μορφή της *συμπεριφοράς εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) στην οποία οι ηγέτες παρουσιάζουν εξαιρετική συμπεριφορά και μπορεί να θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες για να βελτιώσουν τους στόχους της ομάδας εργασίας τους. (Moss & Ritossa, 2007). Οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι ο Locke (1969) εστιάζει στο σύστημα αξιών του ατόμου παρά στις ανάγκες και τις προσδοκίες του κι έτσι υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου ότι η εργασία του εκπληρώνει ή διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για αυτήν (Locke, 1969).

Έτσι μπορούμε να καταλήξουμε σε πέντε χαρακτηριστικά (στυλ) Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, τα «Πέντε Ι» ως ακολούθως:

1. Παρακίνηση έμπνευσης (inspirational motivation),
2. *Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute),
3. *Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior),
4. Πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και
5. *Εξατομικευμένο ενδιαφέρον* (individualized consideration).

Συνοψίζοντας αναφέρεται ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία σχέσεων και κινήτρων μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν συνήθως την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να εμπνέουν σεβασμό στο προσωπικό και να γνωστοποιούν την πίστη μέσω ενός κοινού οράματος, με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας, την ενίσχυση του ηθικού των εργαζομένων και την ικανοποίηση από την εργασία (Sfantou et al., 2017, October).

### **2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής**

Οι Moss and Ritossa (2007) και οι Bass & Riggio (2014) αναφέρουν ότι στη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), της *εξιδανικευμένης επιρροής* οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό ως στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους συνεργάτες τους. Οι Sahibzada, Kakakhel and Khan (2016) αναφέρουν ότι ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute) επιδεικνύουν ορθές, καλά προσαρμοσμένες στην κοινωνία και αξιοσημείωτες εσωτερικές στρατηγικές οι οποίες επηρεάζουν τους ακολούθους τους ώστε κι αυτοί να ταυτιστούν με τον οργανισμό. Οι ίδιοι επικαλούμενοι τους Bodla and Nawaz (2010) και τους Shibru and Darshan (2011) προσδιόρισαν κάποιες απόψεις για τους ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* και συγκεκριμένα ενέργειες, πρακτικές αλλά και άλλες πτυχές οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με την προσωπικότητα τους απλώς κατά την αντίληψη των ακολούθων τους. Αυτοί οι ηγέτες παρότι αντιμετώπισαν κινδύνους, ενήργησαν με δεοντολογική συνέπεια και με βάση τις ορθές συμπεριφορές, έδωσαν έμφαση στην οικοδόμηση της αξίας, της αφοσίωσης και της εμπιστοσύνης των ακολούθων. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι σε κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές που εκδήλωσαν, μείωσαν τα προσωπικά τους οφέλη προς όφελος του οργανισμού (Sahibzada, Kakakhel, & Khan, 2016).

### **2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής**

*Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior – IB). Η *εξιδανικευμένη επιρροή* περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι ηγέτες θεωρούνται ως ένα εμπνευσμένο μοντέλο ηγετικού ρόλου (Moss & Ritossa, 2007). Στη μετασχηματιστικοί ηγεσία, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους εξιδανικευμένης επιρροής, πραγματικά συμπεριφέρονται με τρόπους που τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους οπαδούς τους. Οι ηγέτες, θεωρείται από τους ακολούθους τους, ότι είναι προικισμένοι, ότι διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες όπως επιμονή και αποφασιστικότητα (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). Οι ηγέτες θαυμάζονται για τα χαρίσματά τους όπως η αίσθηση της δύναμης και η αυτοπεποίθηση, γίνονται σεβαστοί και τυγχάνουν εμπιστοσύνης (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι ακόλουθοι ταυτίζονται με τους ηγέτες και θέλουν να τους μιμηθούν. Επιπλέον, οι ηγέτες που έχουν μεγάλη *εξιδανικευμένη επιρροή* είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους και είναι συνεπείς και όχι αυθαίρετοι. Μπορούν να υπολογίζονται για να κάνουν τη σωστή κίνηση, επιδεικνύοντας υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς (Burke, 2017; Bass & Riggio, 2014). Ειδικά στη μορφή της *εξιδανικευμένης επιρροής* η οποία ονομάζεται *συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) οι ηγέτες παρουσιάζουν μία εξιδανικευμένη συμπεριφορά βάσει της οποίας μπορεί να

θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες εάν αυτή η θυσία ανταποκρίνεται στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού στον οποίο ηγούνται (Moss & Ritossa, 2007).

### **2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης**

Η παρακίνηση έμπνευσης (Inspirational Motivation-IM) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενεργοποιούν τους ακόλουθους τους, βλέποντας το μέλλον με αισιοδοξία, τονίζοντας φιλόδοξους στόχους, προβάλλοντας ένα εξιδανικευμένο όραμα και ενημερώνοντας τους ακόλουθους ότι το όραμα είναι εφικτό (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους ακόλουθους τους παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των γύρω τους. Προκαλούν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, και ενεργοποιούν ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Οι ηγέτες εμπλέκουν τους ακόλουθους τους στο όραμα και την προοπτική του μέλλοντος για τον οργανισμό. Δημιουργούν σαφώς προσδιορισμένες προσδοκίες που θέλουν να αντιληφθούν οι ακόλουθοι και αναλαμβάνουν δέσμευση για τους στόχους και το κοινό όραμα. Χαρακτηριστικό ερευνητικό στοιχείο (ερευνητικό ερώτημα) (MLQ) για την παρακίνηση έμπνευσης είναι *«Ο ηγέτης δημιουργεί ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον»*. Η εξιδανικευμένη επιρροή και η παρακίνηση έμπνευσης αποτελούν συνήθως έναν ενιαίο παράγοντα χαρισματικής & εμπνευσμένης ηγεσίας. Οι παράγοντες του χαρίσματος και της έμπνευσης είναι παρόμοιες με τις συμπεριφορές που περιγράφονται στη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 1993; House, 1977; Bass & Riggio, 2014).

### **2.2.1.4. Πνευματική διέγερση**

Η πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation IC) είναι σύνολο συμπεριφορών και χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας που υποδηλώνει ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, κατά την επίλυση προβλημάτων, επιδιώκει διαφορετικές προοπτικές και κάνει τους άλλους να εξετάσουν από διαφορετικό πρίσμα τα εν λόγω προβλήματα. Οι ηγέτες που αξιοποιούν την πνευματική διέγερση ενθαρρύνουν τη μη παραδοσιακή σκέψη, αμφισβητούν υποθέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιζητούν ιδέες από τους ακόλουθους, αλλάζουν νοοτροπίες, παράγουν νέες ιδέες, τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, και προτείνουν νέους τρόπους εξέτασης των προβλημάτων με στόχο την ολοκλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Οι ηγέτες συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις και αμφισβητούν για το εάν αυτές οι υποθέσεις είναι κατάλληλες και ακριβείς. Αυτός ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πλήρως ενταγμένος στον κοινωνικό τομέα, επειδή οι εργαζόμενοι συχνά προσελκύονται από μη κερδοσκοπικά κίνητρα επειδή γνωρίζουν τα άμεσα αποτελέσματα τα οποία οι ίδιοι μπορούν να επιφέρουν (Hughes, 2014; Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).



### 2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Το *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* ή προσωπική προσέγγιση (Individualized consideration - IC) αποτελεί παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εφαρμογή του οποίου οι ηγέτες που επιδεικνύουν Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον αφιερώνουν χρόνο στην καθοδήγηση και στη διδασκαλία των ακολούθων τους, προωθώντας την αυτο-ανάπτυξή τους. Αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα, και όχι απλώς ως μέλη της ομάδας, και προσδιορίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τις προσδοκίες τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν εξατομικευμένη προσέγγιση, ακούνε τις ανησυχίες των άλλων και βοηθούν τους άλλους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Hughes, 2014). Αυτοί οι ηγέτες παρέχουν εξατομικευμένη προσοχή στους ακολούθους τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και αναγνωρίζοντας τις ειδικές τους ανάγκες. Επιπλέον εκχωρούν αρμοδιότητες ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός και ταυτόχρονα προάγουν την προσωπική ανάπτυξη του καθενός σεβόμενοι την προσωπικότητά τους (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ακούν αποτελεσματικά, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες για επίτευξη και ανάπτυξη κι ενεργούν ως εκπαιδευτές ή μέντορες κάθε ακόλουθου. Οι ακόλουθοι και οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν διαδοχικά όλο και υψηλότερα επίπεδα δυνατοτήτων. Ενθαρρύνουν και ασκούν αμφίδρομη ανταλλαγή επικοινωνίας. Επίσης ασκείται Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον όταν δημιουργούνται νέες ευκαιρίες μάθησης και υποστηρικτικό κλίμα. Παρακολουθείται διακριτικά η εκτέλεση των καθηκόντων του καθενός για να διαπιστωθεί εάν οι οπαδοί χρειάζονται πρόσθετη καθοδήγηση ή υποστήριξη αλλά και για να αξιολογηθεί η πρόοδος των εργασιών - στην ιδανική περίπτωση, οι οπαδοί δεν αισθάνονται ότι ελέγχονται (Bass & Riggio, 2014).

### 2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία

Οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι ο Burns (1978) μελέτησε και εισήγαγε την *ηγετική συμπεριφορά* και εντόπισε τη *συναλλακτική ηγεσία* και τη *μετασχηματιστική ηγεσία* ως μία από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του. Ο *συναλλακτικός ηγέτης* φροντίζει κυρίως για την κάλυψη των άμεσων αναγκών των υφισταμένων, ενώ ο *μετασχηματιστικός ηγέτης* ενδιαφέρεται για τις ηθικές αρχές, για τα κίνητρα και τους προβληματισμούς των υφισταμένων. Οι ίδιες αναφέρουν ότι αρχικά, ο ηγέτης διευκρινίζει στον ακόλουθο τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει για να αμειφθεί για την προσπάθειά του, δηλαδή η *συναλλακτική ηγεσία* αφορά σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον ακόλουθο. Η *συναλλακτική ηγεσία* μπορεί να πάρει τη μορφή της αμοιβής με βάση την επίδοση ή μπορεί να πάρει τη μορφή της επικριτικής ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης ασκεί έλεγχο εντοπίζοντας λάθη και αποτυχίες (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Οι Sadeghi and Pihie (2012) αναφέρουν ότι ζήτημα άξιο συζήτησης είναι τα καλύτερα

αποτελέσματα της εφαρμογής ενός συνδυασμού μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Επικαλούνται τους Avolio and Bass (2004) οι οποίοι περιγράφουν ένα νεώτερο παράδειγμα στο οποίο προσαρτάται μετασχηματιστική ηγεσία στο προηγούμενο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας και τον Yukl (2006) ο οποίος αναφέρει ότι ένας συνδυασμός και των δύο μορφών ηγεσίας (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) παράγει σημαντικότερα αποτελέσματα. Επιπλέον επικαλείται μελέτες των Avolio and Bass (2004) βάσει των οποίων έχουν εντοπιστεί αυξανόμενες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συναλλακτική ηγεσία και πιστεύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν υποκαθιστά την συναλλακτική αλλά αντίθετα την ενισχύει με σκοπό την επίτευξη των στόχων των ηγετών, των συνεργατών, της ομάδας και του οργανισμού (Sadeghi & Pihie, 2012). Τέλος, οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής ερευνάς τους «... έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία συνάδει με κανονιστικές πεποιθήσεις που ενθαρρύνουν την επίτευξη, την καινοτομία, τη συμμετοχή, την τήρηση των κανόνων, ενώ οι μετασχηματιστικές μορφές ηγετικής συμπεριφοράς ενισχύουν περαιτέρω αυτές τις κανονιστικές πεποιθήσεις.» Οι ίδιες συνεχίζουν σημειώνοντας ότι «...το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι κοινωνικοί κανόνες που αφορούν την επίτευξη στόχων, την καινοτομία, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την τήρηση των τυπικών διαδικασιών μέσα στους οργανισμούς συνδέονται με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής επίδοσης, ικανοποίησης από την εργασία και ποιότητας εργασιακής ζωής» πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετητών (e.g., Denison & Mishra, 1995, Xenikou & Simosi, 2006).

### **2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή**

Οι Avolio and Bass (1995), επικαλούμενοι τους Bass and Avolio (1992) και Podsakoff, Todor, and Skov (1982) αναφέρουν ότι η ενδεχόμενη συναλλακτική ενίσχυση (transactional contingent reinforcement) (ανταμοιβή ή τιμωρία) πραγματοποιείται με γνώμονα να επιτευχθεί ο στόχος και όχι να διαφοροποιηθούν ή να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν οι ακόλουθοι. Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward – CR) παρατηρείται όταν ένας ακόλουθος λαμβάνει ανταμοιβή ή επαίνους από τον ηγέτη για την επιτυχή ανάληψη του ρόλου όπως συμφωνήθηκε με τον ηγέτη. Η ενδεχόμενη τιμωρία (Contingent punishment – CP) παρατηρείται όταν ο ακόλουθος τιμωρείται, διορθώνεται, απειλείται ή πειθαρχείται από τον ηγέτη επειδή δεν τηρεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο απόδοσης που οριοθετήθηκε από αυτόν (τον ηγέτη). Πόσο αντίκτυπο έχει η ανταμοιβή ή η τιμωρία θα εξαρτηθεί από την εκτίμηση του ακόλουθου του αναμενόμενου αποτελέσματος, το ποσό, το χρονοδιάγραμμα και τη δικαιοσύνη του, την προσπάθεια που δαπανήθηκε και, τελικά, τις ανάγκες του ακόλουθου, οι οποίες δεν θεωρούνται άμεσα από τους συναλλακτικούς ηγέτες. Η διάρκεια της επίπτωσης θα εξαρτηθεί επίσης από την πλήρη ή μερική επανάληψή της με την πάροδο του χρόνου. Η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας με το μοντέλο Full Range of Leadership (FRL)

των Avolio and Bass (1991), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Οποιοσδήποτε μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά του ακόλουθου θα είναι αυξητικές και θα σχετίζονται ειδικά με την ανταμοιβή της απόδοσης. Η γενίκευση και η μεταβίβαση των αποτελεσμάτων μπορεί να προκύψουν εάν τους ζητηθεί ειδική προσοχή από τον ηγέτη. (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 1992; Podsakoff, Todor, & Skov, 1982).

#### **2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση**

Αναφορικά στη *Διοίκηση κατ' εξαίρεση Management-by-Exception* (MBE) οι Bass and Riggio (2014) σημειώνουν ότι αυτή η διορθωτική πολιτική της *συναλλακτικής ηγεσίας* φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την *Ενδεχόμενη Ανταμοιβή* ή τις πολιτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η διορθωτική πολιτική της *διοίκησης κατ' εξαίρεση* μπορεί να είναι *ενεργή* Management-by-Exception Active - MEA ή *παθητική* Management-by-Exception-Passive - MEP. Στην *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* ο ηγέτης οργανώνει, την ενεργή παρακολούθηση των αποκλίσεων από τα πρότυπα, τα λάθη και τα σφάλματα στις αναθέσεις εργασιών του ακόλουθου και την πραγματοποίηση διορθωτικών ενεργειών όπως είναι απαραίτητο. Στην *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση*, ο ηγέτης προβαίνει, αναδρομικά, σε διορθωτικές ενέργειες μόνο αφού ένα πρόβλημα γίνει σημαντικό και προφανές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να θεωρηθεί ως ποιοτικός τύπος μετασχηματιστικής ηγεσίας όταν ο ηγέτης σκοπίμως σκοπεύει να αφήσει τους ακόλουθους να μάθουν να κάνουν λάθη (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008) .

Η *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* συνεπάγεται παθητική αναμονή για παραβιάσεις, λάθη και σφάλματα και στη συνέχεια λήψη διορθωτικών μέτρων. Οι Bass and Riggio (2014) αναφέρουν ότι η *ενεργός διοίκηση κατ' εξαίρεση*, σε ορισμένες περιπτώσεις, απαιτείται και μπορεί να είναι αποτελεσματική, όπως όταν η ασφάλεια έχει πρωταρχική σημασία. Οι ηγέτες πρέπει μερικές φορές να ασκούν *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* όταν απαιτείται να εποπτεύουν μεγάλο αριθμό υφισταμένων ή ατόμων τα οποία υπάγονται σ' αυτούς οι οποίοι αναφέρουν απευθείας σ' αυτούς (τους ηγέτες). Παραδείγματα ερευνητικών δηλώσεων (ίδε, MLQ) για την *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* είναι «Ο ηγέτης κατευθύνει την προσοχή στις αποτυχίες στην τήρηση των προτύπων» και για την *παθητική* «Ο ηγέτης δεν λαμβάνει μέτρα μέχρι να ληφθούν παράπονα» (Bass & Riggio, 2014).

#### **2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία**

Η *αποφευκτική ηγεσία* ή *εξουσιοδοτική ηγεσία* ή *μη ηγεσία* (Laissez-Faire – LF) αποτελεί τύπο ηγεσίας ο οποίος περιλαμβάνει έναν ηγέτη ο οποίος δεν λαμβάνει αποφάσεις, το προσωπικό ενεργεί χωρίς κατεύθυνση ή επίβλεψη, αλλά υπάρχει μια πρακτική προσέγγιση η οποία σπανίως οδηγεί σε αλλαγές στον οργανισμό

(Frandsen, 2014). Στην εφαρμογή της, ο ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, μεταβιβάζει στους υφισταμένους σημαντικά θέματα στα οποία απαιτείται λήψη απόφασης, εκφράζει απροθυμία στο να προτείνει απόψεις για σημαντικά ή αμφιλεγόμενα ζητήματα (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008). Οι ηγέτες που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τον τύπο της *αποφευκτικής ηγεσίας* σημειώνουν συχνά, την αυξημένη χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων των ακολούθων. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν λιγότερους πόρους και είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι για να συμμετάσχουν σε κάθε είδους δράσης. Είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη. Η χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης φαίνεται να απαιτεί λιγότερη προσπάθεια απ' ό,τι η έντονη δράση (Lewin, Lippit, & White, 1939 στο Κωνσταντινίδης 2019). Σε πειραματική τους προσέγγιση οι Lewin et al. (1939) χαρακτηρίζουν ως *Laissez-Faire* την ηγετική συμπεριφορά την οποία παρατηρούν και περιγράφουν τις παρατηρήσεις τους επί των ενεργειών αυτής της *αποφευκτικής ηγεσίας*: «Πλήρης ελευθερία για ομαδική ή εσωτερική απόφαση, χωρίς συμμετοχή ηγέτη. Υπήρξε παροχή διαφόρων υλικών από τον ηγέτη, ο οποίος κατέστησε σαφές ότι θα παρέχει πληροφορίες όταν του ζητηθεί. Δεν πήρε άλλο μέρος στις συζητήσεις εργασίας. Πλήρης μη συμμετοχή του ηγέτη. Πολύ σπάνια σχόλια σχετικά με τις δραστηριότητες των μελών, εκτός εάν ερωτιόνταν και καμία προσπάθεια συμμετοχής ή παρέμβασης στην πορεία των γεγονότων» (Lewin et al., 1939). Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) σημειώνουν ότι ο τύπος της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*), αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας η οποία συχνά θεωρείται ως *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*). Στο ίδιο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (e.g., Avolio & Bass, 2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) οι ηγέτες αποφεύγουν τόσο τις σημαντικές αποφάσεις όσο και τον ενεργό ηγετικό ρόλο. Επιπλέον, ο τύπος συναλλακτικής ηγεσίας της *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* (*management-by-exception-passive*) θεωρείται συχνά ότι αποτελεί *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*) με τα ίδια γενικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας του τύπου της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) (Avolio & Bass, 2004).

#### **2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση**

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, υφίστανται τρεις επιπλέον τομείς έκβασης οι οποίοι αφορούν τις αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο κάποιος θεωρεί τον εαυτό τους ως αποτελεσματικό

ηγέτη. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει είναι ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένος είναι ένας ηγέτης από τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκεί. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία, οι ηγέτες πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί να υποστηριχθεί αξιόπιστα ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicaudi, & Awad, 2008).

### 2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας

Ακολούθως αναφέρονται είδη της ηγεσίας τα οποία εξετάζονται στην παρούσα. Πρόκειται για την Αυθεντική Ηγεσία, την Κατανεμημένη Ηγεσία και την Εξυηρητική Ηγεσία.

**Αυθεντική Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Erickson (1994), η έννοια του ατόμου το οποίο παραμένει πιστό στις βασικές του αξίες είναι θεμελιώδης για την αυθεντικότητα. Αυτή η έννοια εξηγεί την εξέλιξη της αυθεντικής ηγεσίας αφού, όσο περισσότερα άτομα παραμένουν πιστά στις βασικές τους αξίες, τις ταυτότητές τους, τις προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους, αυτά τα άτομα, θεωρείται ότι τόσο πιο αυθεντικά γίνονται (Erickson, 1994). Ο εννοιολογικός ορισμός της αυθεντικής ηγεσίας μπορεί να διευκρινιστεί περαιτέρω με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της. Έτσι σύμφωνα με τον George (2003) η αυθεντική ηγεσία χαρακτηρίζεται από, την κατανόηση του σκοπού του καθενός εμπλεκόμενου και ολόκληρου του οργανισμού, από την ηγεσία με βάση την τήρηση σταθερών αξιών, την καθοδήγηση με βάση το συναίσθημα, την εδραίωση συνεχών σχέσεων και την αυτοπειθαρχία των ηγετών και των ακολούθων (George, 2003).

**Κατανεμημένη Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Elmore (2004), η κουλτούρα της Κατανεμημένης Ηγεσίας (Distribution Culturally) ως εσωτερική ευθύνη, βασίζεται σε τέσσερις τύπους αμοιβαίων σχέσεων : (1) στο σεβασμό, την ακρόαση και την αποτίμηση των απόψεων των άλλων, (2) στην προσωπική σχέση, τις προσωπικές και σταθερές προσωπικές σχέσεις που υπόκεινται στις επαγγελματικές σχέσεις, (3) στην ικανότητα να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις σχέσεις με τους άλλους

και (4) στην προσωπική ακεραιότητα, την ειλικρίνεια και την ειλικρίνεια στις σχέσεις.

**Εξυπηρετική Ηγεσία:** Η Εξυπηρετική Ηγεσία (Servant Leadership) αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Noland & Richards, 2015). Αποτελείται από επτά διαστάσεις: (1) τη συναισθηματική υποστήριξη, (2) τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, (3) την αντιληπτική ικανότητα, (4) την ενδυνάμωση των υφισταμένων, (5) τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, (6) την προτεραιότητα στους υφισταμένους και (7) την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008).

### 2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη

Το βασικό καθήκον ενός ηγέτη είναι να οικοδομεί και να διατηρεί μία ομάδα υψηλών επιδόσεων (Furnham, 2005). Η Yukl (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν πολυάριθμοι και ποικίλοι ορισμοί σχετικά με την έννοια του ηγέτη, αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η έννοια του ηγέτη υποδηλώνει ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία επίδρασης και καθοδήγησης των σχέσεων μέσα σε έναν οργανισμό (Yukl, 2013). Οι ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο σε έναν οργανισμό. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται με την επιτυχία, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς τη σωστή κατεύθυνση της πορείας του οργανισμού, τα κατευθύνουν προς το όραμα. Ο ηγέτης μπορεί να είναι μέλος μίας ομάδας και από αυτή μπορεί να προέλθει. Το άτομο το οποίο αντιλαμβάνεται το ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας και έχει τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθεί μπορεί να γίνει ηγέτης (Oakland, 2014). Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών, ο Guirdham (2002) υπογραμμίζει τη σημασία εκείνων (των ηγετών) που έχουν καλές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες συνεπάγονται την ικανότητα να πείσουν τους άλλους. Η Yukl (2013) δηλώνει ότι υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή ηγεσία, όπως το πλαίσιο των υφιστάμενων καταστάσεων και η χρήση της εξουσίας (Yukl, 2013).

**Οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες:** Οι Gregory Stone, Russell, and Patterson (2004) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μετασχηματίζουν τις προσωπικές αξίες των ακολούθων για να στηρίξουν το όραμα και τους στόχους του οργανισμού ενισχύοντας ένα περιβάλλον όπου δύναται να διαμορφωθούν σχέσεις και δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο οποίο μπορούν να μοιραστούν τα οράματα (Bass, 1985a). Οι ίδιοι συνεχίζουν επικαλούμενοι ότι οι Avolio et al. (1991) καθιέρωσαν τέσσερις πρωταρχικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη: (1) την Εξιδανικευμένη Επιρροή (ή χαρισματική επιρροή), Idealized Influence (or Charismatic Influence), (2) την Εμπνευστική Παρακίνηση (Inspirational Motivation), (3) Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) και (4) το Εξατομικευμένο

Ενδιαφέρον (Individualized consideration). Οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) αναφέρουν ότι οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πολλές για πολλούς, όμως η αίσθηση και μόνο του ότι υπάρχει ένα ικανό άτομο το οποίο θέλει να βοηθήσει και να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ τόσο την επιτέλεση του έργου τους όσο και τη γενικότερη ψυχολογία τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Ο Graham (1988) αναφέρει ότι οι σημαντικότερες επιδράσεις των μετασχηματιστικών ηγετών πρέπει να είναι στην απόδοσή τους εκτός ρόλου, παρά στην απόδοσή τους εντός αυτού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες της θα πρέπει να παρακινήσουν τους ακολούθους να ενεργούν σε επίπεδο το οποίο υπερβαίνει τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνήθειες οδηγίες και τους κανονισμούς του οργανισμού (Katz & Kahn, 1978). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν επίσης ότι όπως σημειώνεται από τον Yukl (1989b), ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι ακόλουθοι παρακινούνται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες στο να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του οργανισμού είναι ότι οι ακόλουθοι, τους εμπιστεύονται και τους σέβονται. Ένας άλλος δυνητικός παράγοντας της επίδρασης των συμπεριφορών του μετασχηματιστικού ηγέτη στην απόδοση εκτός ρόλου, εκτός από την εμπιστοσύνη σ' αυτόν, είναι η ικανοποίηση των εργαζομένων (Yukl, 1989b). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι ενώ, μεγάλο μέρος της εμπειρικής έρευνας στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει επικεντρωθεί στην επίδραση των συμπεριφορών των μετασχηματιστικών ηγετών στις επιδόσεις εντός του ρόλου τους και στην ικανοποίηση των ακολούθων, παρά στην, εκτός ρόλου, απόδοσή τους, η πραγματική ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι αυτοί οι μετασχηματιστικοί ηγέτες απογειώνουν τους απλούς ανθρώπους σε έκτακτα ύψη (Boal & Bryson, 1988), προκαλούν τους ακολούθους να πραγματοποιήσουν περισσότερα από όσα περιμένουν, οι ίδιοι, να κάνουν (Yukl, 1989a) και να ενεργούν πέραν του προσδοκώμενου επιπέδου (Bass, 1985). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να πιστεύουμε ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών, επηρεάζουν την *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB). Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετοί δυνατοί τρόποι με τους οποίους αυτό μπορεί να συμβεί. Οι ίδιοι λένε ότι ο Bass (1985) αναφέρει μια ποικιλία μελετών πεδίου οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων, την ίδια προσπάθεια από μέρους της και την απόδοση στην εργασία (Bass, 1985).

Αναφορικά στο σχολικό μετασχηματιστικό ηγέτη, οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) επικαλούμενες τους Ράπτης και Βιτιλάκη (2007) αναφέρουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες που διαχέει, την

δημιουργία υψηλού επιπέδου κουλτούρας που εισάγει, τις αλλαγές που επιφέρει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Οι ίδιες αναφέρουν ότι ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002).

**Οι Χαρισματικοί ηγέτες:** Ο Bass et al. (2003), αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι πρόκειται για μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό, το χάρισμα, αν και υπάρχουν ορισμένοι ηγέτες που χαρακτηρίζονται ως τόσο χαρισματικοί ώστε να αναφέρονται ως χαρισματικοί ηγέτες (Bass et al., 2003). Ο Chio (2006) αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι διαθέτουν τρία επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: (1) η ικανότητα πρόβλεψης των μελλοντικών τάσεων και του οραματισμού. (2) η δημιουργικότητα και ο στοχασμός και (3) η ικανότητα ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης των ακολούθων (Chio, 2006). Ο McKenna (2006) αναφέρει ότι οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να παρακινήσουν τους ακολούθους να εκτελούν αποτελεσματικά χωρίς να χρειαστεί να επικαλεσθούν τη θέση τους στην εξουσία. Έχουν ένα όραμα και την ικανότητα να πείσουν τους ακολούθους να υποστηρίξουν αυτό το όραμα. Άλλα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό, την ενέργεια, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα. Επιπλέον, δεν φοβούνται να είναι ασυνήθιστοι. (McKenna, 2006).

**Οι εξυπηρετικοί ηγέτες:** Η εξυπηρετική ηγεσία επικεντρώνεται στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη έναντι των ακολούθων και στην καλλιέργεια του ταλέντου και των δυνατοτήτων κάθε εργαζομένου ώστε να είναι επωφελής για τον οργανισμό (Northouse, 2013). Η εξυπηρετική ηγεσία προτείνει ότι οι ηγέτες θέλουν να υπηρετήσουν άλλους και τονίζει τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά των ηγετών οι οποίοι επικεντρώνονται στις ανάγκες των υφισταμένων τους (Greenleaf, 1977, cited in Northouse, 2013).

**Οι αυθεντικοί ηγέτες:** Ο Northouse (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν κάποιες παραλληλίες μεταξύ των αυθεντικών ηγετών και των εξυπηρετικών ηγετών. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αυθεντικών ηγετών, οι Bass and Riggio (2006) αναφέρουν ότι υπάρχει ανησυχία σχετικά με ηγέτες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «αδίστακτοι» λόγω του ότι μπορεί να έχουν «εκμεταλλευτικά» κίνητρα αν και μπορεί να φαίνονται ως χαρισματικοί. Συνεπώς, υπάρχει η επιθυμία για ηγέτες που είναι γνήσιοι και αυθεντικοί (Bass & Riggio, 2006). Η Shirey (2006) προτείνει έναν εννοιολογικό ορισμό της αυθεντικής ηγεσίας από τους Avolio et al. (2004) οι οποίοι ορίζουν ως αυθεντικούς ηγέτες, εκείνα τα άτομα που έχουν βαθιά επίγνωση του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους και θεωρούνται από τους άλλους ότι

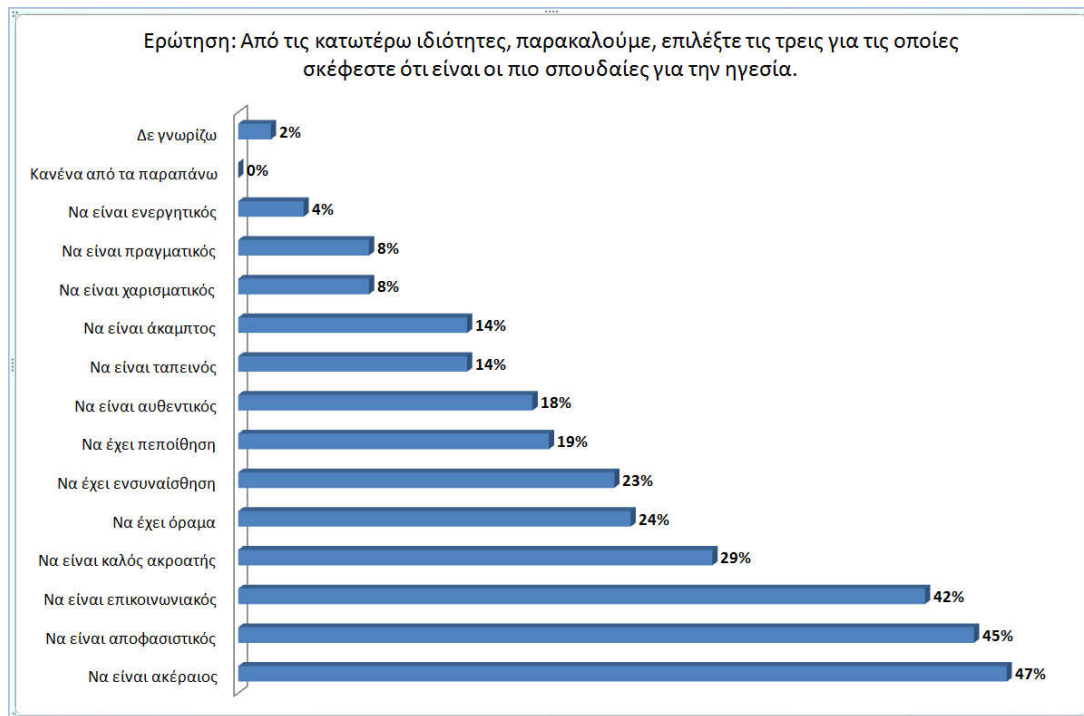


συνειδητοποιούν τις δικές τους και τις άλλες αξίες με ηθική προοπτική, διαθέτουν γνώση και δυνατά σημεία, έχουν επίγνωση του πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι αισιόδοξοι, ανθεκτικοί και υψηλού ηθικού χαρακτήρα (Avolio et al., 2004). Ο George (2003) περιγράφει έναν αυθεντικό ηγέτη ως άτομο σε θέση ευθύνης το οποίο είναι γνήσιο, έμπιστο, αξιόπιστο και πιστευτό. Η Shirey (2006) αναφέρει ότι αυτή η περιγραφή είναι σύμφωνη με τον ορισμό της AACN (2005) για τον όρο αυθεντικό, η οποία προτείνει ότι οι ηγέτες που είναι αυθεντικοί, «συμμορφώνονται με το γεγονός» ή «μιλούν την αλήθεια» και ως εκ τούτου αξίζουν εμπιστοσύνη και πίστη (AACN, 2005). Σύμφωνα με τον George (2003) οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν 5 βασικά χαρακτηριστικά: (1) ικανότητες να κατανοήσουν το δικό τους σκοπό, (2) να ασκήσουν σταθερές αξίες, (3) να καθοδηγήσουν με την καρδιά τους, (4) να εδραιώσουν συνεχείς σχέσεις και (5) να ασκήσουν αυτοπειθαρχία.

Εν κατακλείδι, ακολούθως, χαρακτηριστικά αναφέρονται απόψεις για τις ιδιότητες ενός ηγέτη «όπως τον θέλουμε». Συγκεκριμένα στον (Πίνακα 2.5-1), αναφέρονται χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα ποσοστά «δημοτικότητας» τους τα οποία προέκυψαν από έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο τον Αύγουστο του 2017 σε δείγμα 2061 ατόμων (BritainThinks, 2017). Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Από τις κατωτέρω ιδιότητες, παρακαλούμε, επιλέξτε τις τρεις για τις οποίες σκέφτεστε ότι είναι οι πιο σπουδαίες για την ηγεσία» παριστάνονται στην (Εικόνα 1.).

**Πίνακας 2.3-1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητας» τους. Πηγή: BritainThinks (2017).**

<b>Χαρακτηριστικό του Ηγέτη</b>	<b>Ποσοστό δημοτικότητας του χαρακτηριστικού</b>
Να είναι ακέραιος	47%
Να είναι αποφασιστικός	45%
Να είναι επικοινωνιακός	42%
Να είναι καλός ακροατής	29%
Να έχει όραμα	24%
Να έχει ενσυναίσθηση	23%
Να έχει πεποίθηση	19%
Να είναι αυθεντικός	18%
Να είναι ταπεινός	14%
Να είναι άκαμπτος	14%
Να είναι χαρισματικός	8%
Να είναι πραγματικός	8%
Να είναι ενεργητικός	4%



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητα» τους στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2017. Πηγή: BritainThinks(2017)

## 2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το Σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση, ως οργανισμός ή σύστημα, η οποία χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των ειδικών λειτουργιών τις οποίες αναλαμβάνει να επιτελέσει και των στοιχείων της τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές αυτές λειτουργίες. Στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης αποτελούν οι αξίες, οι κοινωνικοί ρόλοι, το σύστημα διοίκησης κ.ά. Οι ειδικές λειτουργίες του σχολείου είναι ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δομής του σχολικού οργανισμού είναι το σύστημα διοίκησής του (Σαΐτης, 2008). Οι Hallinger and Heck (1999) στη μελέτη τους Can Leadership Enhance School Effectiveness? (Μπορεί η Ηγεσία να Ενισχύσει τη Σχολική Αποτελεσματικότητα) επικαλούμενοι τους Getzels, Lipham, and Campbell (1968) αναφέρουν ότι ο πολιτισμός (η κουλτούρα) είναι η πηγή αξιών την οποία οι άνθρωποι μοιράζονται σε μια κοινωνία. Καθώς λοιπόν αυτή η κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει επιπτώσεις σε πολλαπλά χαρακτηριστικά του σχολείου και του περιβάλλοντος του, αυτή η κουλτούρα διαμορφώνει το θεσμικό και κοινοτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το σχολείο, καθορίζοντας κυρίαρχους προσανατολισμούς αξίας και κανόνες συμπεριφοράς (Getzels et al., 1968). Επηρεάζει τις προτιμήσεις των ηγετών, καθώς και τη φύση των αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα άτομα στο σχολείο και την κοινότητά του. Επιπλέον, καθορίζει την ιδιαίτερη εκπαιδευτική έμφαση ή τους στόχους που επικρατούν στο πλαίσιο του συστήματος εκπαίδευσης (Hallinger & Heck, 1999). Ο Elmore (2000) σημειώνει ότι ένας σκόπιμα αποστασιοποιημένος,

επικεντρωμένος και οργανικός ορισμός της Σχολικής Ηγεσίας είναι ότι πρόκειται για την καθοδήγηση και την κατεύθυνση βελτίωσης της διδασκαλίας. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ηγεσία τείνει να εκλαμβάνεται συναισθηματικά ειδικά στην κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο επειδή θεωρούμε ότι οι άνθρωποι επιτυγχάνουν λόγω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, περισσότερο από ό, τι λόγω της προσπάθειας, των δεξιοτήτων και της γνώσης, όσο επειδή θεωρούμε ότι οι ηγέτες έχουν ιδιότητες που νομίζουμε ότι εμείς δεν έχουμε (Elmore, 2000). Οι Bush and Glover (2003) αναφέρουν ότι βιβλιογραφικά και πολιτικά υποστηρίζεται η Σχολική Μετασχηματιστική Ηγεσία πράγμα το οποίο υποδηλώνει την ανάγκη ανάπτυξης παρακαταθήκης ενεργειών που απαιτούνται για το «μετασχηματισμό» των σχολείων. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για το σχολείο το οποίο θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους να εργαστούν για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Στην εφαρμογή της *σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας*, οι διευθυντές δημιουργούν ρόλους - προκλήσεις-, αναθέτουν υπευθυνότητες και ευκαιρίες για μελλοντικούς ηγέτες ώστε να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Δημιουργούν και συντηρούν μια νοοτροπία καθοδήγησης και κατευθύνσεων σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Εφαρμόζουν σύστημα αυτοαξιολόγησής τους από ομότιμους και με βάση αυτό υλοποιούν προσωπική ανατροφοδότηση. Εκπαιδεύουν άλλα στελέχη για να στηρίζουν την προσωπική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού τους και τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα και προβλήματα. Επιδιώκουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2014). Οι ηγέτες των σχολείων συχνά μετέχουν σε περίπλοκες αλληλεπιδράσεις οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ της υποστήριξης των γονέων, της αφοσίωσης στους μαθητές και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Καθώς οι ηγέτες των σχολείων αλληλεπιδρούν με τις σχολικές τους κοινότητες, συχνά καλούνται να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις. Ωστόσο, η λήψη προσεκτικών αποφάσεων, με βάση τις αρχές λήψης απόφασης, απαιτεί ένα σύνολο προσωπικών δεξιοτήτων (Dotger, 2011).

Σύμφωνα με τον Sharratt (2018) οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, σε όλα τα πλαίσια, εστιάζουν την προσοχή τους στο ακαδημαϊκό επίτευγμα και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επανεξετάζουν κρίσιμα στοιχεία και δεδομένα με σκοπό τη βελτίωσή τους. Κατά τους Harris & Jones (2019) είναι οι ίδιοι οι οποίοι οδηγούν τα σχολεία με τις πιο δύσκολες συνθήκες. Είναι εκείνοι οι οποίοι δίνουν μια σταθερή έμφαση στην εκτίμηση όλων των μαθητών και να τους κάνει να αισθάνονται μέρος της οικογένειας του σχολείου. Είναι αυτή η αίσθηση της στενής συμμετοχής που μπορεί να κάνει τη σημαντική διαφορά στους νέους και μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους προς το καλύτερο.

Ερευνητές (e.g., Deal and Kennedy, 2000; Senior and Fleming, 2006) αποδέχονται τη σπουδαιότητα της οργανωτικής αλλαγής στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού και γνωρίζοντας το γεγονός ότι χρειάζονται πρακτικά βήματα για να συμβούν οι σημαντικές αυτές αλλαγές, συμφωνούν στο σημείο ότι ο ρόλος μιας ηγεσίας ή ενός ηγέτη είναι πολύ σημαντικός στη διοίκηση των οργανισμών εν γένει και την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής ειδικότερα. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι ένα κλειδί για την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής και ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να επιφέρει αποτελεσματική αλλαγή για έναν οργανισμό αφού είναι ο κύριος παράγοντας αλλαγής ο οποίος μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία και να επιφέρει την ζητούμενη βελτίωση (Deal & Kennedy, 2000; Senior & Fleming, 2006).

Ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτό το συμπέρασμα έδωσε ώθηση στην κλήση των διευθυντών να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου και στην επικέντρωση της προσοχής του προσωπικού στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ίδιος πρότεινε την ανάληψη κεντρικού καθοδηγητικού ρόλου από τους διευθυντές με σκοπό την βελτίωση της εκπαίδευσης (Edmond, 1979). Είναι σημαντικό οι ηγέτες να αναπτύξουν μια συμμετοχική ή ομαδική προσέγγιση, η οποία να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους να συμβάλλουν στη διαδικασία ανάπτυξης του οράματος παρά απλά να αποδεχτούν το προσωπικό όραμα του σχολικού ηγέτη (Bush & Glover 2003). Τέλος, οι Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι *«Το εύρημα δύναται να ερμηνευτεί διττά. Πρώτον, η οικονομική ύφεση και η συνακόλουθη κοινωνική κρίση στην οποία περιήλθε η Ελλάδα πριν από μια δεκαετία, αποτέλεσε κατάλληλο έδαφος για την εμφάνιση και ευδοκίμηση των συνιστωσών τού μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.»* (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

## **2.5. Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία**

Ο Young (1998) αναφορικά στις έρευνες για αποτελεσματικά σχολεία, αναφέρει ότι συχνά γίνεται η παραδοχή ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο θα παράγει μαθητές υψηλότερων επιδόσεων πράγμα το οποίο θα παρέχει, στην κοινωνία και στους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης από το σχολείο και επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την ηγεσία και το χώρο εργασίας τους. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας ότι στην έρευνά του

βρέθηκε ότι η μεταβλητότητα μεταξύ των σχολείων όσον αφορά τα επιτεύγματα των μαθητών τους ήταν ελάχιστη όταν έγιναν προσαρμογές για τα ερεθίσματα των μαθητών πράγμα το οποίο καταδεικνύει σαφώς την «ανόητη» εστίαση της έρευνας στις επιτυχίες των μαθητών και του σχολείου, χωρίς να ληφθούν δεόντως υπόψη άλλα μέτρα όπως το ηθικό του προσωπικού και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Young, 1998). Επικαλούμενοι την ίδια έρευνα του Young (1998), αλλά και την μελέτη των Perie, Baker, and Whitener (1997), οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι *«Η ποιότητα του διδακτικού έργου αποτελεί πρώτιστο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν ως προς το ότι η ποιότητα του διδακτικού έργου επηρεάζεται τόσο από τη σφαιρική άποψη του εκπαιδευτικού για την αξία του ως ατόμου όσο και από την ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμα του, όχι μόνο ως ικανοποίηση από την εργασία του, αλλά και ως ικανοποίηση από τη σταδιοδρομία του γενικότερα»* (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Η εστίαση των ηγετών στη λήψη αποφάσεων και τις επικοινωνιακές ενέργειες έχει τη δυνατότητα να επιφέρει θετικές συνέπειες στο κλίμα του σχολείου και την σχολική επιτυχία (Morreale & Pearson, 2008). Οι Harris and Jones (2019) υποστηρίζουν ότι σε «δύσκολα» σχολεία παρατηρείται ισχυρός αρνητικός συσχετισμός μεταξύ κοινωνικών μειονεκτημάτων και σχολικής επιτυχίας. Είναι δυνατό όμως αυτή η τάση να μετριαστεί. Πολλά σχολεία που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δύσκολες περιστάσεις ανακαλύπτουν και δημιουργούν καταστάσεις οι οποίες προσδίδουν σημαντικής αξίας επιτυχίες στη μάθηση των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί μια τέτοια βελτίωση, οι ηγέτες σε τέτοια σχολεία συνήθως υπερβαίνουν αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κανονικές προσπάθειες» κατά βάση παρακινούμενοι από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία ενθαρρύνονται από τους ηγέτες να εργάζονται σκληρότερα από τους συναδέλφους τους σε ευνοϊκότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Harris & Jones, 2019). Όταν οι ηγέτες των σχολείων απορρίπτουν τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, συνήθως το κάνουν επειδή ανησυχούν τόσο για τις ανάγκες των μαθητών και δε μπορούν να αισθάνονται άνετα να εγκαταλείψουν τον έλεγχο. Όμως μια άκαμπτη συμπεριφορά αναφορικά στην ευθύνη και τον έλεγχο τελικά εμποδίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι άνωθεν εντολές και η καθοδήγηση από την κορυφή προς τα κάτω τυπικά αποτυγχάνουν - διότι τελικά αποδυναμώνουν και αποθαρρύνουν και εμποδίζουν την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του μαθήματος. Επομένως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την προετοιμασία, την ενθάρρυνση της αυτονομίας, την απόδοση πραγματικών επιλογών στους συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς. Τότε είναι δυνατή η πραγματική ανάπτυξη των μαθητών (Knight, 2019). Οι Hoy και Miskel (2012) θεωρούν ότι οι ηγέτες είναι απαραίτητοι για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και παρουσιάζουν χρήσιμες

θεωρητικές προοπτικές σε μια αυξανόμενη βάση γνώσεων για την ηγεσία. Η ηγεσία αφορά στην επικοινωνία μηνυμάτων πρόσκλησης σε άτομα και ομάδες με τους οποίους οι ηγέτες αλληλεπιδρούν προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές (Stoll & Fink, 1996). Όμως, οι ίδιοι σημειώνουν ότι κάποιοι, όπως ο Elmore (2000) και ο Finn (2003), ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων ευθύνονται για ανεπαρκή ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ότι οι σημερινοί ηγέτες δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές. Αυτοί οι επικριτές τους ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων, δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα διοικητικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, δεν καθοδηγούν και δεν κατευθύνουν, δεν επιχειρούν να ενσωματώσουν επαναστατικές νέες τεχνολογίες πληροφόρησης στα σχολεία τους, δεν εκσυγχρονίζουν τις ξεπερασμένες διοικητικές δομές και δεν παρέχουν τις απαραίτητες υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές (Hoy & Miskel, 2012). Η Rosenholtz (1989) σημειώνει ότι τα σχολεία με ένα ισχυρό κανονιστικό περιβάλλον επικεντρωμένο στους εκπαιδευτικούς στόχους προωθούν μια άποψη της διδασκαλίας ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου και όχι ως μια ιδιοσυγκρασιακή και μυστηριώδη διαδικασία που διαφέρει ανάλογα με τον κάθε δάσκαλο και επομένως του προκαλεί αβεβαιότητα σχετικά με τον στόχο της εργασίας του. Οι Διευθυντές που αποδίδουν υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας στη διδακτική πρακτική δεν επιθυμούν να παραιτηθούν από τον έλεγχο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδράμουν. Αντιθέτως, η ίδια παρατηρεί, ότι συγκεκριμένοι διευθυντές αξιοποιούν τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένες προσπάθειες που στοχεύουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αναπτύσσοντας τη σαφήνεια για το τι πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz 1989). Δεδομένης της σημασίας της καθοδηγητικής ηγεσίας, οι Bush & Glover (2003) προτείνουν την υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία πρέπει να επικεντρωθούν στη μάθηση, τον κύριο σκοπό των σχολείων, και στη διδασκαλία που απαιτείται για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης, πράγμα το οποίο σημαίνει κατάρτιση των ηγετών για να διασφαλιστεί ότι είναι σε θέση τόσο να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη διδασκαλία και τη μάθηση όσο και να είναι ικανοί να εφαρμόσουν στρατηγικές όπως η παρατήρηση στην τάξη ως μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης. Η κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διοίκηση και την ηγεσία ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος (Bush & Glover 2003). Η σχολική ηγεσία συχνά θεωρείται ως επικεφαλής διοίκηση και μια τέτοια προοπτική περιορίζει την ηγεσία σε ένα άτομο πράγμα το οποίο συνεπάγεται μία μόνη ηγεσία. Η μακροχρόνια εμπιστοσύνη στη δύναμη του ενός είναι υπό αμφισβήτηση. Σήμερα, μιλάμε περισσότερο για κοινή ηγεσία, ομάδες ηγεσίας και κατανεμημένη ηγεσία από ποτέ άλλοτε (Southworth, 2002). Θεωρείται (MacBeath, 2005) ότι η κατανεμημένη (distributed leadership) ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση του πεδίου της ηγεσίας, ώστε να συμπεριληφθούν και άλλοι που μπορεί

να μην κατέχουν καμία επίσημη ηγετική θέση στο σχολείο. Οι άνθρωποι του σχολείου ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλία ή να παρεμβαίνουν όταν βλέπουν κάτι που παραβιάζει τις αξίες του σχολείου. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με άλλους για να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει καινοτόμες ιδέες από όλα τα μέλη του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το προσωπικό υποστήριξης. Συνεχίζοντας ο MacBeath (2005) αναφέρει ότι θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για να καθιερωθεί μια κοινή ηγεσία και ένα κοινό όραμα μεταξύ του προσωπικού σχετικά με το μέλλον του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων του προσωπικού στη λήψη σημαντικών αποφάσεων: τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής, βοηθώντας το προσωπικό να θεωρεί το σχέδιο σχολικής ανάπτυξης ως δική του δημιουργία (MacBeath, 2005). Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς με σαφήνεια και συναισθηματισμό, τότε δεν μπορεί να ενθαρρύνει την απαραίτητη συμμετοχή των γονέων η οποία και υποστηρίζει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει ανοιχτά και πραγματικά με τους εκπαιδευτικούς, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προωθήσει ένα θετικό εκπαιδευτικό κλίμα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να ακούσει με ακρίβεια τις ρητές και σιωπηρές ανησυχίες των μαθητών, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προσφέρει ένα παραγωγικό σχολικό περιβάλλον (Dotger, 2011). Οι Διευθυντές, ως σχολικοί ηγέτες, αποτελούν τους καταλύτες για την αλλαγή στα αποτελεσματικά σχολεία και θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες στην επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου του αποτελεσματικού σχολείου. Προγράμματα βελτίωσης του προσωπικού ως τυπικές διαδικασίες βελτίωσης ως βάση για την αύξηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, περιγράφουν σαφή και διαδοχικά βήματα για τη διαχείριση σχολικών ομάδων βελτίωσης, κατευθύνονται από τον Διευθυντή (Hallinger, 1992). Χαρακτηριστικά οι Hoy and Miskel (2013) αναφέρονται στην έρευνα των Chung and Miskel (1989) οι οποίοι συνοψίζουν χαρακτηριστικά τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των Διευθυντών των σχολείων ως (1) Στη διοίκηση των σχολείων κατά την οποία ως διευθυντές των σχολείων εργάζονται πολλές ώρες σε έναν αδυσώπητο και επομένως, εξαντλητικό ρυθμό. (2) Οι Διευθυντές, ως ηγέτες των σχολείων, βασίζονται σε λεκτικά μέσα, περνούν πολύ χρόνο περπατώντας γύρω από το κτίριο και μιλάνε με άτομα και ομάδες. (3) Οι δραστηριότητες του διευθυντή μεταβάλλονται σημαντικά και ως εκ τούτου, οι Διευθυντές αναγκάζονται να τροποποιούν συνεχώς τα μέσα και τα καθήκοντά τους. (4) Για τους διευθυντές του σχολείου, η εργασία είναι κατακερματισμένη, ο ρυθμός είναι γρήγορος και φρενήρης, η ασυνέχεια είναι διαδεδομένη και ο χρόνος συγκέντρωσης είναι μικρός (Hoy & Miskel, 2013).

## **2.6. Αφοσίωση των εκπαιδευτικών**

Ο Σαϊτης (1992) αναφέρει ότι Διοίκηση είναι «...ο ορθολογικός συνδυασμός διάφορων συνεργατικών δραστηριοτήτων σε μια οργάνωση για την επίτευξη

*συγκεκριμένων σκοπών.»* Ο ίδιος αναφέρει ότι η διοίκηση απαιτεί ένα σύνολο ενεργειών απαραίτητων για την επίτευξη του σκοπού του οργανισμού και τα επιμέρους στοιχεία που διακρίνουμε στο χώρο αυτής είναι, ο καθορισμός του σκοπού, ο καταμερισμός του έργου, η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους ή στις ομάδες τους, η εκτέλεση του έργου και η αξιοποίηση του αποτελέσματος, η αξιολόγηση και η εφαρμογή διορθωτικών μέτρων για μελλοντικές περιπτώσεις όπου απαιτούνται (Σαΐτης, 1992). Οι Cook and Wall (1980) σημειώνουν ότι η έννοια της Οργανωσιακής Δέσμευσης ή Οργανωσιακής Αφοσίωσης (Organizational Commitment) αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ατόμου στα χαρακτηριστικά του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. Αφορά τα συναισθήματα της προσκόλλησης στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, στον ρόλο του σε σχέση με αυτόν και την προσκόλληση στον οργανισμό για το συμφέρον του (του οργανισμού) και όχι για την αυστηρά οργανική του αξία. Ως θετικό αποτέλεσμα της ποιότητας της εργασιακής εμπειρίας, η έννοια της οργανωτικής αφοσίωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην υποκειμενική ευεξία του ατόμου στην εργασία του (Cook & Wall, 1980). Οι Rahman and Hanafiah (2002) σταχυολογούν ορισμούς ερευνητών για την Οργανωσιακή Αφοσίωση. Κάποιες από αυτές είναι: Η προσκόλληση του κεφαλαίου της ευαισθησίας και του συναισθήματος ενός ατόμου στην ομάδα. Κέρδος το οποίο συνδέεται με τη συνέχιση της συμμετοχής στον οργανισμό και χάσιμο το οποίο συνδέεται με την αποχώρηση από τον οργανισμό (Kanter, 1968). Η διαδικασία με την οποία οι στόχοι του οργανισμού και εκείνοι του ατόμου γίνονται ολοένα και πιο ολοκληρωμένοι ή συναφείς (Hall, Schneider, & Nygren, 1970). Η σχετική ισχύς της αναγνώρισης και εμπλοκής ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Ο αφοσιωμένος υπάλληλος θεωρεί ότι είναι ηθικό δικαίωμα να παραμείνει στην εταιρεία, ανεξάρτητα από το πόσο ο οργανισμός βελτιώνει την κατάστασή του ή την ικανοποίηση που του παρέχει ο οργανισμός κατά τη διάρκεια ετών (Marsh & Mannari, 1977). Ένα διαρθρωτικό φαινόμενο που συμβαίνει ως αποτέλεσμα ατομικών-οργανωτικών συναλλαγών και αλλαγών στις προβλέψεις ή τις επενδύσεις με την πάροδο του χρόνου (Hrebiniak & Alutto, 1972). Το σύνολο των εσωτερικοποιημένων κανονιστικών πιέσεων για να ενεργεί κάποιος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους οργανωτικούς στόχους και τα συμφέροντα του οργανισμού (Wiener, 1982). Μια παραστατική, συναισθηματική προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού στον ρόλο κάποιου σε σχέση με τους στόχους και τις αξίες του, και στον οργανισμό για το καλό του, πέραν της καθαρά οργανικής του αξίας (Buchanan, 1974) (Rahman & Hanafiah, 2002).

Ο Edward Deci και ο Richard Ryan (2000) πρότειναν ότι οι άνθρωποι έχουν τρεις εγγενείς ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες δύναται να τους παρακινήσουν. Αυτές είναι η ικανότητα, η αυτονομία και η συσχέτιση. Όταν αυτές οι εγγενείς ανάγκες συνυπάρχουν, τότε αποδίδει και η παρακίνηση, όταν δεν πληρούνται αυτές τότε η



παρακίνηση υποχωρεί. Δηλαδή, οι άνθρωποι θα αισθανθούν κίνητρα όταν νοιώσουν ικανοί σε ό, τι κάνουν, όταν νοιώσουν ότι διαθέτουν μεγάλο βαθμό ελέγχου επί της ζωής τους και όταν νοιώσουν ότι εμπλέκονται σε θετικές σχέσεις. Επίσης ισχύει και το αντίθετο. Όταν οι άνθρωποι ελέγχονται και τους λένε τι πρέπει να κάνουν, δεν βρίσκονται σε καταστάσεις όπου μπορούν να αυξήσουν την ικανότητά τους και δεν βιώνουν θετικές σχέσεις, τα κίνητρά τους θα μειωθούν. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν έχουν μικρή αυτονομία (Knight, 2019). Η έρευνα στην εκπαίδευση έχει επιβεβαιώσει ότι η δυναμική αυτή ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Sparks & Malkus, 2015).

Από την άλλη μεριά, οι [εκπαιδευτικοί] πιέζονται από μικρές αποφάσεις, της σχολικής ηγεσίας, που καθορίζουν αν μπορούν να διατηρήσουν την τάξη στους μαθητές τους. Αγωνίζονται να αποφασίσουν τι να διδάξουν και ποιούς πόρους θα χρησιμοποιήσουν, πόσο γρήγορα ή αργά θα ακολουθήσουν τα μαθήματά τους, πώς θα εμπλακούν οι μαθητές με ποικίλες ικανότητες και ενδιαφέροντα και πώς θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για την τυποποιημένη προετοιμασία των εξετάσεων. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις μόνοι τους, με λίγη οργανωμένη βοήθεια ή έστω κάποια βοήθεια από τους συναδέλφους τους (Knight, 2019). Με σκοπό τη βελτίωση, προτείνεται από τον Elmore (2000), διαφορετικός τρόπος διοίκησης μεταξύ των σχολείων η οποία θα βασίζεται σε κρίσεις ποιότητας και απόδοσης. Αυτές οι κρίσεις θα είναι σχετικές με το πόσο καλά οι μονάδες μπορούν να διαχειριστούν τους πόρους τους σε μια διαδικασία βελτίωσης. Σε κάποια σχολεία απαιτούνται υψηλά επίπεδα διακριτικής ευχέρειας στις λειτουργίες τους έναντι άλλων. Εάν εφαρμοστεί ευρεία κλίμακα διακριτικής ευχέρειας σε όλα τα σχολεία ουσιαστικά αυτό εγγυάται ότι όσοι γνωρίζουν τι να κάνουν θα βελτιωθούν και όσοι δεν γνωρίζουν θα παραμείνουν ίδιοι ή θα επιδεινωθούν (Elmore, 2000). Ο Hallinger (1992) υποστηρίζει ότι η Καθοδηγητική Ηγεσία (instructional leadership) δεν πρέπει να είναι ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντών αφού οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι δάσκαλοι και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ηγέτες των ηγετών δηλαδή θα πρέπει να είναι οι άνθρωποι που αναπτύσσουν την Καθοδηγητική Ηγεσία στους καθηγητές τους (Hallinger, 1992). Τέλος, ο Mulford (2003) αναφέρει ότι οι βασικές σχέσεις στους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν παράγοντες όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η σχολική αποτελεσματικότητα, η βελτίωση, η ικανότητα, η Καθοδηγητική Ηγεσία, η Κατανοημένη Ηγεσία, η οργανωτική μάθηση και η ανάπτυξη. Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά αυτούς τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου, καθώς και να βοηθήσουν στο να αντισταθμιστούν οι υπερβολές των αυξανόμενων και ενίοτε αντιφατικών εξωτερικών πιέσεων. Μια εξειδικευμένη και καλά υποστηριζόμενη ομάδα ηγεσίας στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της αίσθησης του σκοπού με τον τρόπο που οι

εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δουλειά τους. Η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θα ενισχύσει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ως επιλογή σταδιοδρομίας και θα βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Mulford, 2003).

## **2.7. Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου**

Οι Judge and Cable (1997) αναφέρουν ότι η έννοια του Ταίριασματος (Fit) είναι γνωστή για τους περισσότερους ανθρώπους στους οργανισμούς. Οι υποψήφιοι που επιλέγουν εργασία επιλέγουν μεταξύ των οργανισμών με βάση την αντίληψή τους για το αν ταιριάζουν με τις θέσεις εργασίας και τους οργανισμούς. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι μ' αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις του Ταίριασματος καθώς κινούνται μέσα στην οργανωτική ζωή. Στην πραγματικότητα, οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα, επειδή είναι άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς, είναι καλύτεροι παράγοντες πρόγνωσης των επιλογών των ανθρώπων από ό, τι η πραγματική συσχέτιση μεταξύ ανθρώπων και περιβαλλόντων (Judge & Cable, 1997). Η Μπραϊμή (2015) αναφέρει ότι η Προσαρμογή [το Ταίριασμα] Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O Fit) αφορά στους κλάδους της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Η ίδια αναφέρει ότι οι Bretz and Judge (1992) διαπίστωσαν ότι τόσο η αντικειμενικά επιτυχημένη καριέρα, όσο και η υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα επηρεάζονται σημαντικά από τον βαθμό στον οποίο το άτομο ταιριάζει στον οργανισμό και δεδομένου ότι το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού φαίνεται ότι οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα τόσο την αντικειμενικά όσο και υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα, οι συνέπειες του μη ταιριαστού είναι σοβαρές (Bretz & Judge, 1992). Η ίδια συμπληρώνει ότι άλλος ένας οργανωσιακός παράγοντας είναι το Ταίριασμα Προσώπου – Εργασίας (Person–Job Fit - P-J Fit).

Οι Boon and Biron (2016) σημειώνουν υφίστανται δύο συστατικά του Ταίριασματος Προσώπου–Εργασίας. Το πρώτο είναι το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Debilities - D-A), το οποίο αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δυνατότητες του εργαζομένου ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας. Οι ικανότητες συχνά μετριοούνται ανάλογα με τις στάσεις, την εμπειρία και την εκπαίδευση, και οι απαιτήσεις εργασίας συχνά λαμβάνουν τη μορφή φόρτου εργασίας, απαιτήσεων απόδοσης και οργανικών δραστηριοτήτων (Boon & Biron, 2016). Το δεύτερο είναι το Ταίριασμα Αναγκών –Π αροχών (Needs–Supplies N-S). Οι Cable and DeRue (2002) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών είναι οι εκτιμήσεις της αντιστοιχίας μεταξύ των αναγκών των εργαζομένων και των ανταμοιβών που λαμβάνουν σε αντάλλαγμα για την υπηρεσία και τις συνεισφορές τους σε μια θέση εργασίας. το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ανάγκες του εργαζομένου αντιμετωπίζονται

από τις παροχές που προέρχονται από τη δουλειά του. Οι ανάγκες των εργαζομένων συνίστανται σε ψυχολογικές επιθυμίες, αξίες, στόχους, συμφέροντα και προτιμήσεις, ενώ οι προμήθειες εργασίας περιλαμβάνουν αμοιβή, οφέλη, κατάρτιση, ενδιαφέρουσα και προκλητική εργασία, ευκαιρίες προώθησης, αναγνώριση, καλές συνθήκες εργασίας και εύρος λήψης αποφάσεων. Επειδή ένα μέρος του βασικού κινήτρου για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να δεχθούν θέσεις εργασίας, είναι να αποκτήσουν πρόσβαση στις ανταμοιβές που προσφέρουν οι οργανισμοί ως προτροπές, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών (Needs–Supplies N-S) μπορεί να είναι ο πιο σημαντικός τύπος προσαρμογής από την άποψη των εργαζομένων (Cable & DeRue, 2002). Ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων επικεντρώνεται περισσότερο στην εργασία αφού οι απαιτήσεις της εργασίας εκπληρώνονται από τους υπαλλήλους, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών έχει μια ισχυρότερη εστίαση στους εργαζόμενους αφού οι ανάγκες των εργαζομένων εκπληρώνονται από την εργασία (Boon & Biron, 2016).

## **2.8. Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης.**

### **2.8.1. Οι Εκπαιδευτικοί.**

«Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί: Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής...» (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 36). Το σύστημα διορισμού και προσλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται σε επιλογή με σειρά προτεραιότητας από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Συγκεκριμένα, οι κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτονται με επιλογή προσωπικού που διενεργείται από το ΑΣΕΠ βάσει προτεραιότητας, σύμφωνα με απόλυτα προσδιορισμένα μετρήσιμα κριτήρια (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 2019, κεφ. Ε'). Οι εκπαιδευτικοί, κατά βάση έχουν ως κύρια αρμοδιότητα τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10).

Έτσι, «ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου... ..Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων» (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10). Σχετικά με τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, σημειώνεται ότι οι μεταθέσεις και τοποθετήσεις των μονίμων εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία πραγματοποιείται επίσης με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προβλέπονται από μία σειρά Νόμων και διατάξεων. Αρμόδια όργανα για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ - ΚΥΣΔΕ) και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ). Οι τελικές αποφάσεις τοποθέτησης (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών) λαμβάνονται από τους Διευθυντές εκπαίδευσης ή από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης (Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1997; Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996). Τέλος, σημειώνεται ότι, ο άμεσος προϊστάμενος των εκπαιδευτικών αλλά και πειθαρχικός προϊστάμενός τους, δεν είναι ο Διευθυντής του σχολείου [όπως πιστεύουν πολλοί] αλλά ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ. 2γ, αρθ. 15). Αναφερόμενοι στα παραπάνω διαπιστώνουμε την εφαρμογή του γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

### **2.8.2. Ο Διευθυντής του Σχολείου**

Ο Σαϊτης (2008) υποστηρίζει ότι εκτός από την κύρια λειτουργία του σχολείου, δηλαδή τη μορφωτική λειτουργία, υφίσταται και η διοικητική λειτουργία βάσει της οποίας πραγματοποιείται προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός και έλεγχος των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτή η διοικητική λειτουργία παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης. Ο ίδιος προτείνει ότι ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση... ..απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία» (Σαϊτης, 2008). Όμως ο «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την

εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του... » (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. Δ1, αρθ. 10). Ο Διευθυντής του σχολείου, λοιπόν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, αποτελεί όργανο διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, αρθ. 11). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.1, αρθ. 27). *«Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.2, αρθ. 27). Επίσης *«... Ο Διευθυντής ... του σχολείου συνεργάζεται με... τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.»* Επίσης *«Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 28).

Πέραν των προβλεπομένων από τη νομοθεσία, οι απόψεις ακαδημαϊκών και ερευνητών για τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες της κοινωνίας από τον Διευθυντή Σχολείου, μάλλον συγκλίνουν. Ο Σαϊτής (2008) αναφέρει ότι ο διευθυντής *«επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας»* (Σαϊτής, 2008). Συγκεκριμένα, οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) αναφορικά στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες Διευθυντών των σχολείων σημειώνουν ότι ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συγκεντρωτικό

χαρακτήρα παρά τις τελευταία εμφανιζόμενες τάσεις αποκέντρωσης έστω και σε ζητήματα ήσσονος σημασίας. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού αυτού διοικητικού χαρακτήρα του συστήματος, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να επιληφθεί και να διεκπεραιώσει ένα μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Έχει ως αρμοδιότητα και υπευθυνότητα (ηθική και κανονιστική), πέρα από τη διεκπεραίωση ποικίλων γραφειοκρατικών διαδικασιών, να κατέχει βασικές γνώσεις διοίκησης, οργάνωσης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και να είναι ικανός να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας (Λεμονή, & Κολεζάκης, 2013). Η Στραβάκου (2003) υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής φέρει μεγάλη ευθύνη αναφορικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και του πολλαπλού ρόλου τον οποίο καλείται να διαδραματίσει αφού καλείται, να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει ομάδες ανθρώπων της σχολικής κοινότητας και συνεχώς να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας κ.ά. (Στραβάκου, 2003). Οι Argyropoulou and Symeonidis (2017), προέβησαν σε εμπειρική μελέτη περίπτωσης βάσει της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένα θεωρούμενα προσόντα, δεξιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας Διευθυντών ως προς το βαθμό συσχέτισής τους με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Στην έρευνά τους αυτή διαπίστωσαν ότι *«ο βαθμός συγκέντρωσης [των εκπαιδευτικών] στο πρόσωπο ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ευθέως ανάλογος με την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του»*. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι το πιο σημαντικό προσόν για ένα Διευθυντή σχολικής μονάδας ελληνικού σχολείου, θεωρείται, το να είναι ευσυνείδητος και ηθικός ενώ ακολουθούν η ικανότητα του να είναι καλός συνεργάτης και το να είναι δίκαιος (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Τέλος, ο Σταύρου (2019) αναφέρει ότι *«ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/ γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας -ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας- και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία»* (Σταύρου, 2019).

### 3. Η Έρευνα

#### 3.1. Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου [δηλώσεις] στοιχειοθετήθηκαν από προγενέστερα ερευνητικά εργαλεία, Μέτρα ή Κλίμακες. Αυτό πραγματοποιήθηκε ώστε να αξιοποιηθεί παλαιότερη ερευνητική εμπειρία και κυρίως για να προκύψει μία Κλίμακα με διασφαλισμένη την εγκυρότητά της. Πέραν της εισαγωγικής αναφοράς

η οποία αμέσως ακολουθεί, κατωτέρω αναφέρεται ολιγόλογη περιγραφή των εργαλείων τα οποία αξιοποιήθηκαν στην παρούσα.

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunnicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, ερευνητικά εργαλεία (e.g., MLQ) αξιολογούν επίσης τις αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας σε τρεις επιπλέον τομείς έκβασης. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο τα υποκείμενα θεωρούν τους εαυτούς τους ως αποτελεσματικούς ηγέτες. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένα είναι τα υποκείμενα, ως ηγέτες, με τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκούν. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία τα υποκείμενα, ως ηγέτες, πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους, πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες, με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί αξιόπιστα να υποστηριχθεί ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunnicardi, & Awad, 2008). Οι Resick et al. (2007) προτείνουν, η μελλοντική έρευνα, να εξετάσει ένα ευρύτερο φάσμα εργασιακών σχέσεων, αποφάσεων και συμπεριφορών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης να εξετάσει το μεσολαβητικό ρόλο άλλων χαρακτηριστικών, όπως η συναισθηματική σταθερότητα. Η καλύτερη κατανόηση της σπουδαιότητας της εφαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού στο χώρο εργασίας θα αποκαλυφθεί με την εξέταση της προσαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού σε συνδυασμό με άλλες μορφές περιβαλλοντικής προσαρμογής ή και προσωπικά χαρακτηριστικά, παρά με εξέταση του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού από μόνο του (Resick et al., 2007).

**Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ).** Οι Avolio and Bass (2004) αναφέρουν ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) αξιολογεί τρεις διαφορετικές μορφές ηγεσίας: τη Μετασχηματιστική, τη Συναλλακτική και την Παθητική-Αποφευκτική. Επιτρέπει στα άτομα να μετρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε σχέση με συγκεκριμένες συμπεριφορές ηγεσίας (χρησιμοποιώντας τη φόρμα Ηγέτη (Leader form) ή τη φόρμα του Εαυτού

(Self form), αλλά ο πυρήνας του MLQ έγκειται στο rater/other feedback το οποίο ενεργοποιείται με τη φόρμα Εκτιμητή (Rater). Το MLQ σχεδιάστηκε με μέθοδο ανάδρασης (feedback) 360 μοιρών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 45 αντικείμενα στο MLQ 5x-Short (η τρέχουσα, κλασική έκδοση) χρησιμοποιώντας κλίμακα συμπεριφοράς 5 σημείων (κλίμακα Linkert από "Καθόλου" έως "Συχνά, αν όχι πάντα"). Απαιτούνται περίπου 15 λεπτά για την ολοκλήρωση του MLQ 5x-Short. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) είναι ένα ευρέως καθιερωμένο και εκτενώς διερευνημένο και επικυρωμένο όργανο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Δια του MLQ έχουν αναδειχθεί αρκετά εποικοδομητικά αποτελέσματα για την μετασχηματιστική ηγεσία. Η Κατασκευαστική Εγκυρότητά του (Construct Validity) εξηγείται διεξοδικά βάσει παραγοντικών αναλύσεων οι οποίες οδήγησαν στη σύνθεση ενός μοντέλου έξι παραγόντων για το MLQ. Επιπλέον, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Αντωνάκη (Antonakis et al., 2003), υποστήριξε το μοντέλο ηγεσίας εννέα παραγόντων και τη σταθερότητά του σε ομοιογενείς καταστάσεις. Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του MLQ κυμαίνονται από το μέτριο έως το καλό (moderate to good) (Avolio & Bass, 2004). Ο Rowold (2005) περιγράφει λεπτομερέστερα, στο Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ-5X). Έτσι σημειώνει ότι στο MLQ-5X περιλαμβάνονται πέντε κλίμακες βαθμολόγησης για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, τρεις για τη Συναλλακτική Ηγεσία, μία για την Παθητική-Αποφευκτική και τρεις κλίμακες αποτελεσμάτων. Η πρώτη από τις υποκλίμακες για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία είναι εκείνη της Παρακίνησης Έμπνευσης (Inspirational Motivation) με κεντρικό στοιχείο τη διατύπωση και την παράσταση του οράματος από τον ηγέτη. Με θετική στάση του ηγέτη στον οραματισμό του μέλλοντος, οι ακόλουθοι παρακινούνται. Η δεύτερη είναι εκείνη του Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attribut) και αναφέρεται στην απόδοση του χαρακτηριστικού του χαρίσματος στον ηγέτη. Η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior) τονίζει τη συλλογική αίσθηση της αποστολής και των αξιών, καθώς και την ενεργό δράση πάνω σε αυτές τις αξίες. Η τέταρτη, η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) περιλαμβάνει τη διερεύνηση της αμφισβήτησης των υποθέσεων των πεποιθήσεων των ακολούθων, την ανάλυσή τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις που δημιουργούν. Το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration) προσδιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες των ακολούθων και αναπτύσσοντας τις ατομικές τους δυνάμεις.

Από την πλευρά των κλιμάκων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, η πρώτη, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward) αποτελεί ηγετική συμπεριφορά με την οποία ο ηγέτης επικεντρώνεται σε σαφώς προσδιορισμένα καθήκοντα, ενώ παράλληλα παρέχει στους οπαδούς ανταμοιβές (υλικές ή ψυχολογικές) για την εκπλήρωση



αυτών των καθηκόντων. Στην Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Ενεργητική (Management-by-Exception-Active), ο ηγέτης παρακολουθεί και αναζητά ενεργά αποκλίσεις από κανόνες και πρότυπα, προκειμένου να αποφύγει αυτές τις παρεκκλίσεις. Εάν είναι αναγκαίο, λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα. Στην τρίτη, την Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική (Management-by-Exception-Passive), ο ηγέτης παρίσταται μόνο όταν εντοπιστούν σφάλματα ή εάν δεν έχουν επιτευχθεί τα πρότυπα. Ακόμη, στην Αποφευκτική Ηγεσία ή Μη Ηγεσία (Laissez-Faire), μια ακόμη πιο παθητική προσέγγιση η οποία, βασικά, ορίζεται ως απουσία ηγεσίας ή μη ηγεσία. Ως εκ τούτου, η Laissez-faire χρησιμοποιείται ως αντίθεση με τις πιο ενεργές μορφές της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής προσέγγισης τη ηγεσίας.

Τα τρία κριτήρια αποτελεσμάτων (εξαρτημένα μέτρα)τα οποία περιλαμβάνονται στο MLQ είναι η Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort - EEF) των ακόλουθων, η αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του ηγέτη ή Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα (Effectiveness of leader's behavior - EFF), και η ικανοποίηση των ακολούθων ή Ηγεσία και Ικανοποίηση (Satisfaction - SAT) με τον αντίστοιχο ηγέτη τους (Rowold, 2005). Η δομή του Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) παρίσταται στον (Πίνακας 3.1-1).

**Πίνακας 3.1-1. Η δομή του MLQ. Πηγή: Rowold, J. (2005).**

Μετασχηματιστική Ηγεσία - <i>Transformational leadership</i>			
1	Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM
2	Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila
3	Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb
4	Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS
5	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC
Συναλλακτική Ηγεσία - <i>Transactional leadership</i>			
1	Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR
2	Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE
3	Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP
1	Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire		LF
Εξαρτημένα Μέτρα - <i>Dependent Measures</i>			
1	Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF
2	Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF
3	Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT

**Κλίμακα Resick, Baltes, and Shantz.** Οι Resick, Baltes, and Shantz (2007) συνέθεσαν σχετική κλίμακα με την οποία εξέτασαν τις οριακές συνθήκες που περιβάλλουν τη σημασία της αντίληψης του Ταίριασματος Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) για τις στάσεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία. Υπέθεσαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού συνδέεται ισχυρά με την ικανοποίηση και τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν το Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) συνδέεται με την εργασία ή το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) είναι χαμηλά συνδεδεμένο, ή το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού είναι ισχυρότερα σχετικό με τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι υποθέσεις τους δοκιμάστηκαν μεταξύ 299 συμμετεχόντων σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης διάρκειας 12 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται περισσότερο με την ικανοποίηση όταν τα άτομα βιώνουν υποβαθμισμένο (χαμηλό) Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών. Το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζονταν στενότερα με τις προθέσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν τα άτομα βίωναν χαμηλό Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων ή ήταν πολύ ευσυνειδήτα. Επίσης, το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται με την αποδοχή της προσφοράς εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τα Μέτρα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα κατωτέρω:

*Μέτρα αντιλήψεων για το Ταίριασμα.* Τα στοιχεία για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού, μετρήθηκαν με μία κλίμακα 5 θέσεων η οποία προέκυψε από το συνδυασμό στοιχείων από τους Cable and Judge (1996) και τους Saks and Ashforth (1997) αναφορικά σε ανακοίνωση τους επί συμπληρωματικών στοιχείων για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού. Η εσωτερική αξιοπιστία (συνολική) ήταν  $\alpha = 0.94$  [excellent]. Τα αντιλαμβανόμενα Ταίριασματα Αναγκών-Παροχών και Απαιτήσεων-Ικανοτήτων μετρήθηκαν από τις κλίμακες αντιλήψεων οι οποίες αναπτύχθηκαν επίσης από τους Cable and Judge και από τους Saks και Ashforth (Resick, Baltes, & Shantz, 2007) . Για το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,72$ . Για το Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,92$ .

*Μέτρο για την Ευσυνειδησία.* Η Ευσυνειδησία μετρήθηκε με τη χρήση κλίμακας 12 στοιχείων με εσωτερική αξιοπιστία  $\alpha = 0,78$

*Μέτρο για την Ικανοποίηση.* Μετρήθηκε με δύο στοιχεία. η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,78$ . Μέτρο για τις προθέσεις και αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας. Η πρόθεση αποδοχής προσφοράς εργασίας μετρήθηκε με ένα μόνο στοιχείο.

*Ελεγχόμενες Μεταβλητές.* Τα άτομα με προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία μπορεί να έχουν προκαταλήψεις σχετικά με τους τύπους των οργανισμών στους οποίους εργάζονται, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις για το Ταίριασμα, τις εργασιακές συμπεριφορές και τις αποφάσεις των υπάλληλων. Έτσι ελέγχθηκαν οι μήνες επαγγελματικής εμπειρίας πλήρους απασχόλησης και η προϋπηρεσία στον οργανισμό.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των Resick et al. (2007) απέδειξαν ενδιάμεσες σχέσεις του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού (P-O Fit) και των στάσεων οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων και τα χαρακτηριστικά ευσυνειδησίας παρουσίασαν μέτρια σχέση μεταξύ του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού και των προθέσεων και των αποφάσεων των εργαζομένων (Resick et al. 2007).

**Organizational Commitment Questionnaire** (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Mowday, Steers, and Porter (1979) αναφέρουν ότι με σχετική έρευνά τους στόχευσαν στην ανάπτυξη και επικύρωση ενός Μέτρου για τη δέσμευση [αφοσίωση] (commitment) των εργαζομένων στους οργανισμούς εργασίας. Το εργαλείο, που ανέπτυξαν, καλείται Ερωτηματολόγιο Οργανωτικής Αφοσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire - OCQ). Με βάση μια σειρά μελετών μεταξύ 2563 υπαλλήλων σε εννέα διαφορετικούς οργανισμούς, ερευνητικοί έλεγχοι και επανέλεγχοι βρέθηκαν ικανοποιητικά αξιόπιστοι και διαπιστώθηκε αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Επιπροσθέτως, επιβεβαιώθηκαν διασταυρωμένα αποδεικτικά στοιχεία για αποδεκτά επίπεδα πρόβλεψης, σύγκλισης και διακριτικής εγκυρότητας (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Kanning and Hill (2013) σημειώνουν ότι το Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Αφοσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) σχετίζεται με τη μέτρηση της συναισθηματικής δέσμευσης και βρίσκεται μεταξύ των πλέον χρησιμοποιούμενων οργάνων μέτρησης. Το OCQ αποτελείται από δεκαπέντε στοιχεία, εκ των οποίων τα έξι είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Η αξιοπιστία του OCQ είναι καλά τεκμηριωμένη. Οι τιμές Alpha Cronbach βρίσκονται μεταξύ 0,82 και 0,93 (Lee et al., 1992). Επιπλέον, ο Lam (1998) σε σχετική έρευνά του έδειξε αξιοπιστία 0,59 σε διάστημα 10 εβδομάδων. Επίσης, οι εξετάσεις εγκυρότητας, σε γενικές γραμμές, δείχνουν θετικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι Maier and Woschée (2002) αποδεικνύουν την εγκυρότητα του OCQ με τη βοήθεια επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δείχνοντας ότι το OCQ αντιπροσωπεύει μία κλίμακα η οποία μπορεί να διακριθεί εμπειρικά και στη μέτρηση και άλλων στάσεων για την εργασία όπως η ικανοποίηση από την εργασία και η εμπλοκή στην εργασία (Kanning & Hill, 2013).

## 3.2. Μεθοδολογία

### 3.2.1. Μέθοδος

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση, της σχέσης μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάζματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Εξετάζονται παράμετροι όπως το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O), η Αφοσίωση (Organizational Commitment), η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), η Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership, η Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-Faire), η Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), το Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), η Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), η Ικανοποίηση (Satisfaction) των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με την παρούσα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί αναπαράσταση των προαναφερθεισών πτυχών του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τα οποία, από την ερευνήτρια, θεωρούνται πολύπλοκα φαινόμενα και τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα αυτών των φαινομένων τα οποία επιχειρείται να εξηγηθούν. Ουσιαστικά επιχειρείται μια πρόδρομη μοντελοποίηση των φαινομένων (Charanis, 1961).

Με στόχο την υλοποίηση των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως περιγράφηκαν ανωτέρω, ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης* όπως περιγράφεται από τους Cohen and Manion (1994). Σημειώνεται ότι η μέθοδος της επισκόπησης έχει καθιερωθεί ως ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μία μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να εξηγηθεί κάποιο φαινόμενο (όπως στην έρευνά μας) ή να απαντηθούν ερωτήσεις ως οδηγός δράσης. Επιπλέον, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται, παρουσιάζονται σε τέτοια μορφή, σε μετρήσιμη μορφή, και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη στατιστική ανάλυσή τους (Mallick & Verma, 2005). Βάσει της *επισκόπησης*, επιχειρείται να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες, να εντοπισθούν σταθερές και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του υπό διερεύνηση συστήματος (Cohen & Manion, 1994).

Οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να διατυπώσεις συμπεράσματα γενικής ισχύος, επειδή δεν υπάρχουν δύο

άτομα τον να έχουν ακριβώς όμοια αισθήματα, κίνητρα ή συναισθήματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτό που μπορεί να αποτελεί λογική εξήγηση για τον έναν μπορεί να είναι άσχετο για τον άλλον. Επιπλέον, κανένα άτομο δεν παραμένει συνήθως το ίδιο από την μια κατάσταση στην άλλη, εξαιτίας των εμπειριών που μεσολαβούν. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός, συμπληρώσει ένα ψυχολογικό τεστ για δεύτερη φορά, η συμπεριφορά του δε θα είναι ακριβώς ίδια με κάποιον που δεν έχει ξανασυμπληρώσει αυτά τα τεστ άλλη φορά. Επίσης, η αντίδρασή του είναι πιθανόν να επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση με διάφορα στοιχεία στο περιβάλλον του Mallick and Verma (2005). Επειδή έπρεπε να περιοριστούν αυτά τα φαινόμενα, όσο αυτό είναι δυνατό, υιοθετήθηκαν στοιχεία ή δηλώσεις από επιλεγμένα εργαλεία (Μέτρα ή Κλίμακες) τα οποία είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και είχαν επιδείξει σημαντική εγκυρότητα.

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης*, διενεργείται ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (σχετικές Κλίμακες), σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας.

Κρίθηκε σημαντικό το να ερωτηθούν τα υποκείμενα για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το Φύλο, η Ηλικία, η Οικογενειακή κατάσταση. Επιπλέον κρίθηκε σημαντικό να ερωτηθούν τα υποκείμενα για επαγγελματικά- δημογραφικά τους στοιχεία όπως τα χρόνια Προϋπηρεσίας τους, ο ανώτερος ακαδημαϊκός τους τίτλος (σπουδές), ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική), το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών), το σε πόσα άλλα σχολεία καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, τη σχέση των σπουδών τους με τα μαθήματα τα οποία διδάσκουν. Τα Δημογραφικά αυτά στοιχεία, είτε προσωπικά είτε επαγγελματικά λειτούργησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, προσέδωσαν στην έρευνα δυνατότητες συσχετισμών αλλά και κύρος.

Αντίστοιχα, ως εξαρτημένες μεταβλητές εξελέφθησαν οι αφορούσες στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Επιδιώχθηκε με αυτόν τον τρόπο η ανάκτηση της γνώσης της πραγματικότητας με μεγαλύτερη ακρίβεια.

### **Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία**

Πραγματοποιήθηκε προσέγγιση των 1500 περίπου εκπαιδευτικών της Μαγνησίας (μονίμων). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επιλέγηκαν, τοποθετήθηκαν ή επανατοποθετήθηκαν στις εργασιακές τους θέσεις, καθ ολοκληρίαν, με διαδικασίες, του ελληνικού μοντέλου δηλαδή του γραφειοκρατικού μοντέλου υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Η προσέγγιση επιχείρησε να

συγκροτήσει ένα δείγμα ευκολίας (βολικό δείγμα) τέτοιο ώστε να προκύψουν αποτελέσματα ικανοποιητικής εγκυρότητας.

Από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας επεστράφησαν συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα 141 ερωτηματολόγια (ποσοστό  $\approx 9,4\%$ ).

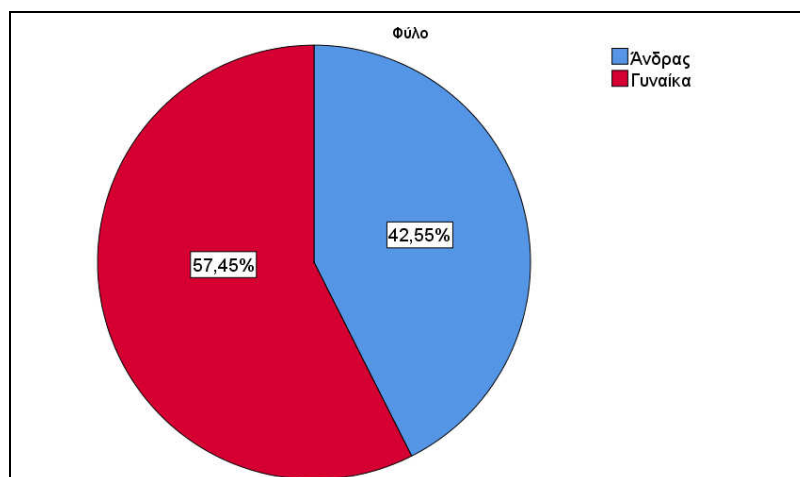
Ο Πληθυσμός λοιπόν των υποκειμένων της έρευνας ορίζεται σαν: *Μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων της Μαγνησίας.*

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των 141 υποκειμένων του Πληθυσμού εμφανίζονται κατωτέρω:

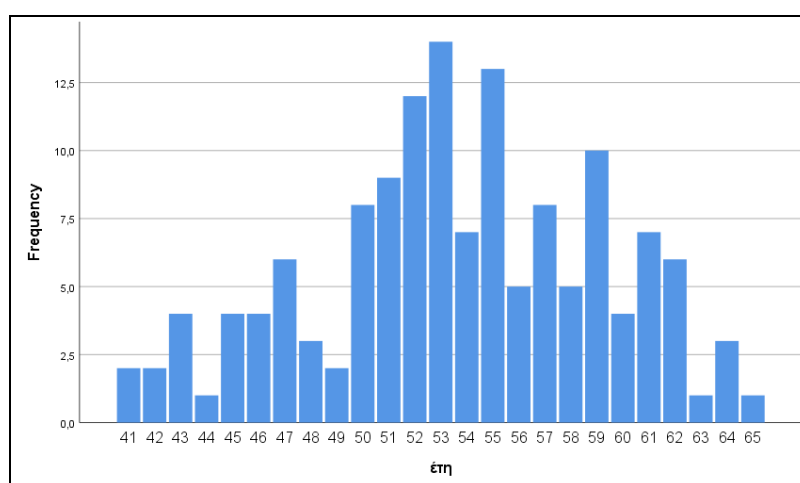
### ***Το δείγμα της έρευνας***

Το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ανήλθε στα 141 αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια. Στο δείγμα, από άποψη φύλου των υποκειμένων, οι Γυναίκες αποτελούν το 57,5% του δείγματος (Διάγραμμα 1.) το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια ικανοποιητική προσέγγιση αφού είναι γνωστό ότι το 98,6% του διδακτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο είναι γυναίκες, και κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού γυναικών ακολουθεί το Δημοτικό (με 70,2%), το Γυμνάσιο (με 66,1%), το Γενικό Λύκειο (με 54,1%) και το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΕΘ (με 44,6%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017) . Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας, από άποψη φύλλου, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ολοκλήρου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

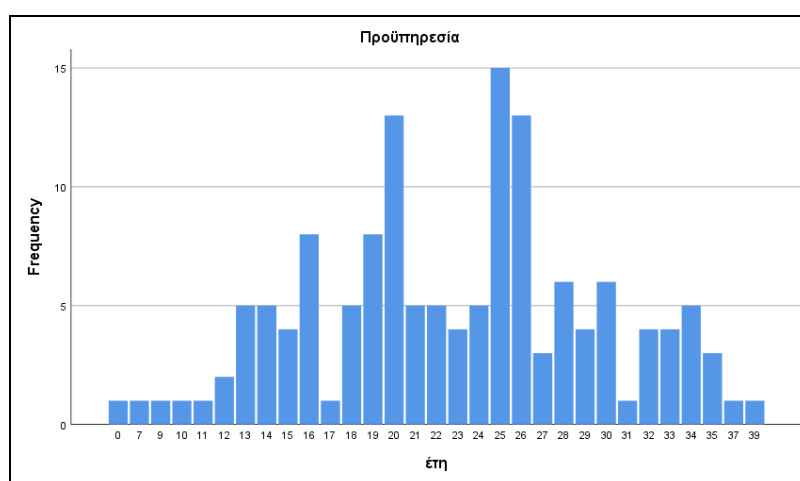
Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (προϋπηρεσία) των εκπαιδευτικών του δείγματος, επίσης μπορεί να θεωρηθούν αναλογικά, ενός σχετικά «γερασμένου» κλάδου, χωρίς νέες προσλήψεις τα τελευταία χρόνια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Οι ηλικίες των υποκειμένων η μέση τιμή για την ηλικία του δείγματος είναι τα 53,6 έτη (Διάγραμμα 2.) και αντίστοιχα για την προϋπηρεσία, ως έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα 22,9 έτη (Διάγραμμα 3.). Χαρακτηριστικό των κατανομών της ηλικίας και της προϋπηρεσίας είναι ότι δείχνουν εμφανώς να ακολουθούν την Κανονική Κατανομή (χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται υπολογιστικά).



**Διάγραμμα 1. Φύλο**

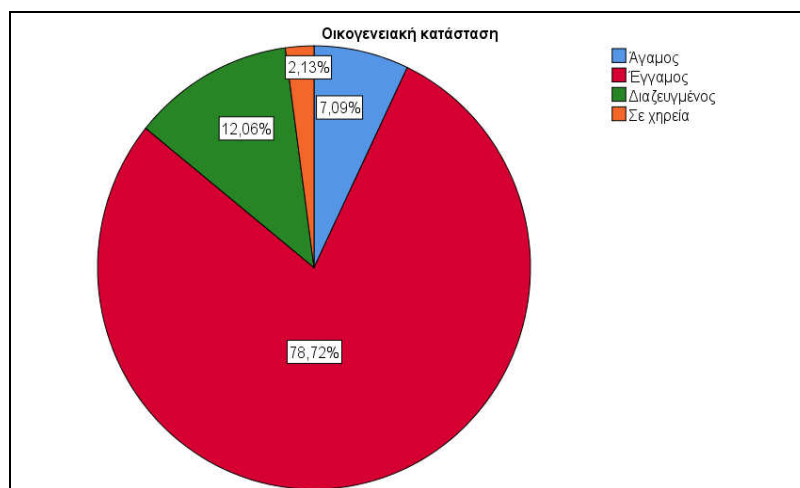


**Διάγραμμα 2. Ηλικία**



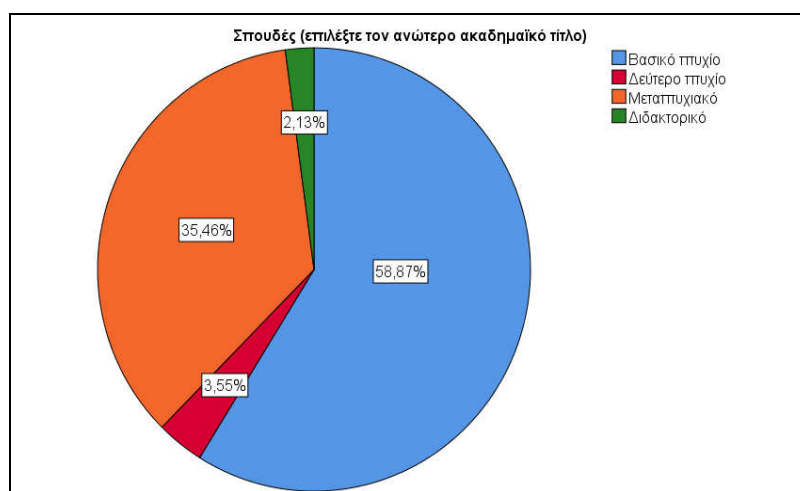
**Διάγραμμα 3. Προϋπηρεσία (έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση)**

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 78,7% του δείγματος είναι έγγαμοι, το 12% διαζευγμένοι, 2,1% βρίσκονται σε χηρεία και 12,1% είναι άγαμοι (Διάγραμμα 4.).



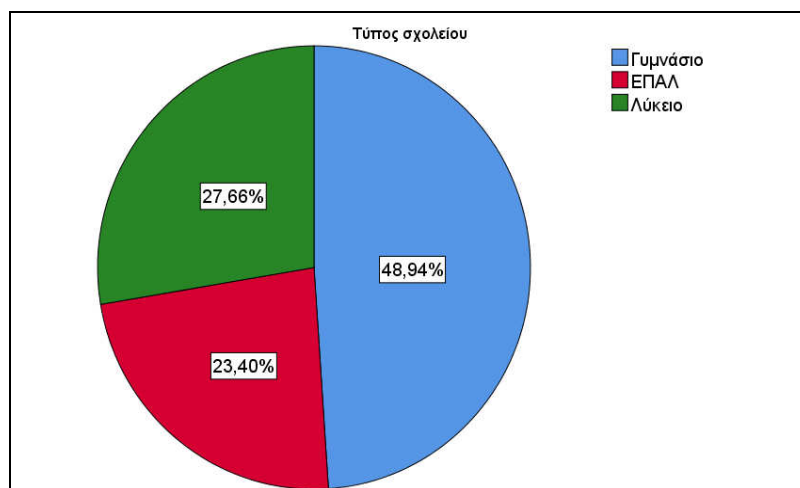
**Διάγραμμα 4. Οικογενειακή Κατάσταση**

Τα περισσότερα υποκείμενα, σε ποσοστό (58,8%) δηλώνουν ως ανώτερο τίτλο το πτυχίο τους, ένα 3,6% δηλώνει και δεύτερο πτυχίο, 35,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού και 2,1% κάτοχοι διδακτορικού(Διάγραμμα 5.). Σημειώνεται ότι στη χώρα, το 2016 μεταπτυχιακό τίτλο κατείχε το 31,9% των εκπαιδευτικών και διδακτορικό τίτλο κατείχε το 5,6% των εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017).



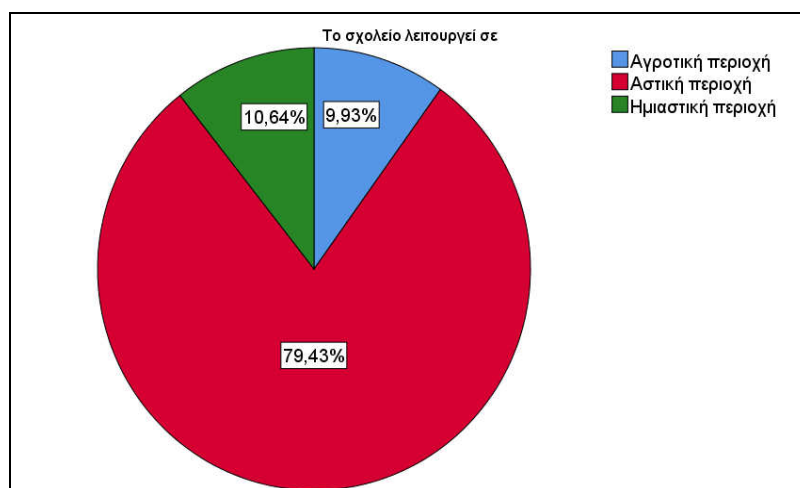
**Διάγραμμα 5. Σπουδές (Ανώτερος τίτλος)**





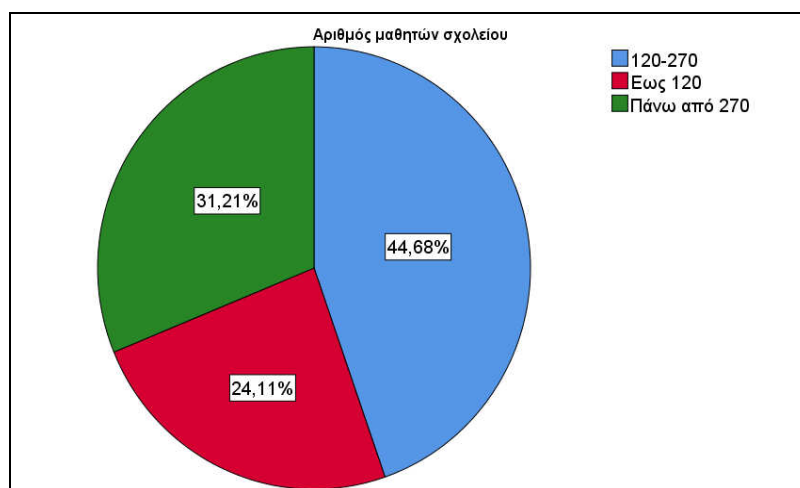
**Διάγραμμα 6. Τύπος σχολείου**

Περίπου τα μισά υποκείμενα (48,9%) εργάζονται σε Γυμνάσιο, το 23,4% σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και το 27,7% σε Γενικό Λύκειο (Διάγραμμα 6.).



**Διάγραμμα 7. Περιοχή σχολείου**

Το 79,4% εργάζεται σε σχολείο αστικής περιοχής, το 10,6% ημιαστικής περιοχής και το 9,9% αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα 7.).

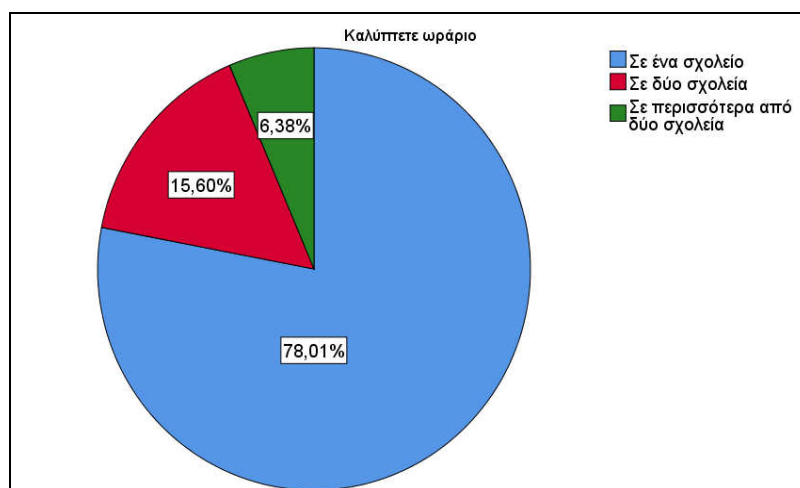


#### Διάγραμμα 8. Αριθμός μαθητών (μέγεθος σχολείου)

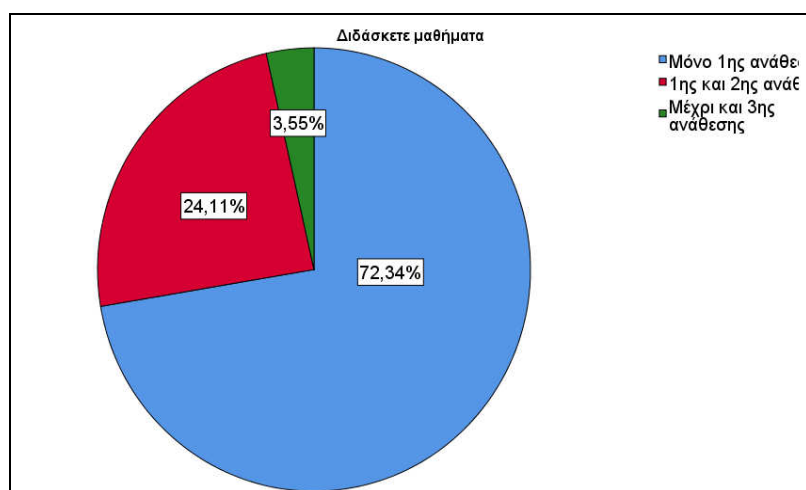
Το 44,7% εργάζεται σε μεγάλο σχολείο, με πάνω από 270 μαθητές, το 24,1% σε σχολείο με μαθητές από 120 έως 270 και το 31,2% σε μικρό σχολείο, έως 120 μαθητές (Διάγραμμα 8.). Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα όρια αριθμού μαθητών συνδέονται με χαρακτηριστικά διοίκησης του σχολείου και συγκεκριμένα με την ύπαρξη κανενός, ενός ή δύο υποδιευθυντών.

Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται στη διδασκαλία συγκεκριμένου αριθμού ωρών μαθήματος (ανάλογα με την προϋπηρεσία ή τη θέση ευθύνης την οποία κατέχουν). Αν αυτό δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε ένα σχολείο, τότε «συμπληρώνουν» το ωράριό τους και σε άλλα σχολεία (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμπλήρωναν ωράριο ως ακολούθως: Το 78% διδάσκει μαθήματα σε ένα μόνο σχολείο, ενώ το 15,6% σε δύο σχολεία και το 6,4% σε περισσότερα από 2 σχολεία (Διάγραμμα 9.).

Επίσης το 72,3% διδάσκει μαθήματα Α' ανάθεσης, το 24,1% και Β' ανάθεσης, ενώ υπάρχει ένα 3,6% που διδάσκει και μαθήματα Γ' ανάθεσης (Διάγραμμα 10.), δηλαδή μαθήματα που σχετίζονται, κατά τεκμήριο, λιγότερο με τις σπουδές και την ειδίκευση του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εργάζονται σε δύο σχολεία, εκτός αν το σχολείο τοποθέτησης είναι απομακρυσμένο και η διάθεση σε δεύτερο σχολείο ικανοποιεί τα συμφέροντά τους. Επίσης αποφεύγεται συνήθως η διδασκαλία μαθημάτων Β' και Γ' ανάθεσης λόγω του απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία. Ωστόσο ειδικά σε ορισμένες ειδικότητες και σε μικρά επαρχιακά σχολεία είναι συνήθης πρακτική. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία εκτός Α' ανάθεσης ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι δίνεται η δυνατότητα συμπλήρωσης ωραρίου σε μια μόνο σχολική μονάδα.



Διάγραμμα 9. Σχολεία που καλύπτουν (συμπληρώνουν) ωράριο



Διάγραμμα 10. Διδασκαλία ανά είδος ανάθεσης

### **3.2.2. Τα εργαλεία της έρευνας**

#### **3.2.2.1. Το ερωτηματολόγιο.**

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο (στην περίπτωση μας, ψηφιακό) καθόσον θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι συχνά, το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου είναι η καλύτερη μορφή επισκόπησης (Cohen & Manion, 1994). Η αναφορά αυτή διαφοροποιείται επιπλέον λόγω των σημαντικών δυνατοτήτων οι οποίες δόθηκαν στους ερευνητές από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, οι Vasantha and Harinarayana (2016) αναφέρουν ότι τα ηλεκτρονικά εργαλεία έρευνας ή τα εργαλεία έρευνας μέσω διαδικτύου έχουν γίνει κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στο διαδικτυακό περιβάλλον του σήμερα. Οι ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο και στο μάρκετινγκ χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για συλλογές δεδομένων. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας ιστού έχει καταστεί χρήσιμο για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιτυχή απόκριση των χρηστών (υποκειμένων) με απλούστερο τρόπο. Σήμερα, τα ψηφιακά εργαλεία έρευνας έχουν αντικαταστήσει τους προκατόχους τους με επιτυχία και αποτελεσματικότητα και έχουν γίνει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasantha & Harinarayana, 2016).

Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα διαχείρισης, καταχώρισης, δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερευνητικών εργαλείων. Δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας και της ανάλυσης ερευνών απευθείας στο κινητό ή στο πρόγραμμα περιήγησης ιστού χωρίς να απαιτείται ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα παραλαμβάνονται άμεσα, καθώς έρχονται, και μπορεί να συνοψιστούν ως αποτελέσματα της έρευνας με μια ματιά με γραφήματα και διαγράμματα. Τα εργαλεία αυτά έχουν το γενικό όνομα Φόρμες. Οι Φόρμες παρέχουν δυνατότητες ανταπόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η επιλέξτε μεταξύ διαφόρων επιλογών ερωτήσεων, από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έως αναπτυσσόμενα μενού σε γραμμική κλίμακα. Είναι δυνατή η προσθήκη εικόνων και βίντεο και υποστηρίζονται εξειδικευμένες μέθοδοι διακλάδωσης σελίδων και λογικής παράβλεψης ερωτήσεων. Οι απαντήσεις στις έρευνες συλλέγονται προσεκτικά και αυτόματα στις Φόρμες, με πληροφορίες απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο και γραφήματα. Εναλλακτικά, είναι δυνατή η ενασχόληση με τα δεδομένα προβάλλοντάς τα σε ειδικά Φύλλα εργασίας ή μεταβιβάζοντάς τα σε άλλα λογισμικά όπως τα λογισμικά στατιστικής επεξεργασίας

Μελέτη των Vasantha, Narayanaswamy, and Harinarayana (2016) έδειξε πώς είναι αποτελεσματική η έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ειδικά για μικρές μελέτες χρησιμοποιώντας τις Φόρμες και τα λοιπά έγγραφα της Google. Η δωρεάν διαθεσιμότητα του εργαλείου και η αυτόματη καταγραφή της απόκρισης του χρήστη στο υπολογιστικό φύλλο του, έχουν κάνει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων απλή (Vasantha et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να έχει ψηφιακή μορφή, να υλοποιηθεί μέσω ψηφιακής Φόρμας (Google Forms) δηλαδή να παρέχεται η δυνατότητα της κλήσης προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα υποκείμενα, η δυνατότητα απάντησης από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή επικοινωνίας (σταθερή ή φορητή), η άμεση παραλαβή των αποτελεσμάτων και η ασφαλής για γρήγορη μεταφορά τους στο στατιστικό λογισμικό. Το πλήρες ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα 1 της παρούσας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε ως ακολούθως:

Κατ' αρχάς, οι ερωτήσεις του συντάχθηκαν με βάση τις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Με βάση ερωτήσεις [δηλώσεις] τα οποία προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και άπτονταν στους στόχους της παρούσας Έρευνας, δηλαδή, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε προσαρμογή ή ενσωμάτωση δηλώσεων των κατωτέρω Μέτρων (Κλιμάκων):
  - a. Για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή, αξιοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - M.L.Q.-5X), των Avolio & Bass (2004).
  - b. Για την αφοσίωση στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Mowday, Steers, and Porter (1979).
  - c. Για το αντιληπτό «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου αξιοποιήθηκε η κλίμακα που συνέθεσαν οι Resik et al. (2007) με βάση τις αντίστοιχες κλίμακες των Cable and Judge (1996) και των Saks and Ashforth (1997).
2. Με βάση τις απαιτήσεις προσαρμογής των παραπάνω Μοντέλων στην ελληνική πραγματικότητα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιαζόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
3. Με βάση ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας. Βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας για φαινόμενα Ηγεσίας και Αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο αλλά δεν καλύπτονται ερευνητικά στον υπό έλεγχο πληθυσμό της παρούσας.

Οι ερωτήσεις, στις οποίες επιχειρείται η άντληση εμπειριών από τα υποκείμενα, κατά το πλείστον, είναι κλειστές (Javeau, 2000). Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε λόγω του

ότι ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις κεκτημένες γνώσεις από διεθνή βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα από τα προαναφερθέντα Μοντέλα. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε, ότι κάλυπταν το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τους Verma and Mallick (2004), η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 5, 7 βαθμών. Η κλίμακα 5βαθμών και η κλίμακα 7βαθμών θεωρούνται ως πιο πρακτικές και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν στις περισσότερες των ερωτήσεων. Παραδείγματα δύο τέτοιων δηλώσεων (ερωτήσεων) φαίνεται κατωτέρω (Πίνακας 3.2.2.1-1):

**Πίνακας 3.2.2.1-1. Παραδείγματα δηλώσεων (ερωτήσεων) ερωτηματολογίου**

<b>11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.</b>	
0	<input type="radio"/>
1	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>
<b>5. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.</b>	
1	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>

Εναρκτήρια, το Ερωτηματολόγιο περιείχε, ολιγόλογη Εισαγωγική Επιστολή

Το ερωτηματολόγιο είχε περιείχε συνολικά 72 δηλώσεις κατανεμημένες στις ακόλουθες ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: 10 δηλώσεις συνολικά, κατανεμημένες σε:
  - a. Ατομικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
  - b. Επαγγελματικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
2. Αναφορικά στο Ηγετικό Προφίλ του Διευθυντή: 45 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 0-4 (5 βαθμίδες)
3. Αναφορικά στην Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο: 12 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-7 (7 βαθμίδες)
4. Αναφορικά στο "Ταίριασμα" Εκπαιδευτικών – Σχολείου: 5 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-5 (5 βαθμίδες)

**Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.** Είναι γνωστά τα ερευνητικά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από τα μεγάλα σε μέγεθος ερωτηματολόγια. Ο Javeau (2000) αναφέρει ότι ένα ερωτηματολόγιο πολύ μεγάλο είναι δυνατό να επιφέρει δυσφορία ή πλήξη στον ερωτώμενο. Επίσης, ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο με δυσκολία κατανόησης των όρων μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις αδιαφορίας, άρνησης ή κακής διάθεσης. Επί αυτού οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να είναι σύντομο το ερωτηματολόγιο για να υπάρξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση καλλιεργημένων απαντούντων, όπως των υποκειμένων της παρούσας, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δίνει την εντύπωση ότι εκχυδαΐζει περίπλοκα ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά στην παρούσα, για να αποφευχθεί μία αποτυχημένη προσέγγιση των υποκειμένων, δηλαδή να μην επιστραφεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σύμφωνες με προτάσεις της βιβλιογραφίας (e.g., Cohen & Manion, 1994; Javeau, 2000). Συγκεκριμένα:

- Λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα για την αισθητική των ερωτηματολογίων. Εμπλουτίστηκαν από χαρακτηριστικές εικόνες, ανάλογα με την ενότητα και τα περιεχόμενά τους. Προτιμήθηκαν «φιλικές» κατά την ερευνήτρια γραμματοσειρές. Αυτά πραγματοποιήθηκαν καθόσον η αισθητική εμφάνιση είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στο να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν πηκτογράμματα και εικονικά σχήματα, προσιτά στην αντίληψη όλων ώστε να προσφέρουν μία ευχάριστη νότα και να τραβήξουν την προσοχή του ερωτώμενου (Javeau 2000; Cohen & Manion, 1994).

- Πριν από βασικές ομάδες ερωτήσεων (ενότητες) τοποθετήθηκαν ολιγόλογα κείμενα τα οποία κατεύθυναν τα υποκείμενα στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν και κυρίως αναφέρονταν οι βαθμίδες των κλιμάκων Likert. Τα κείμενα, επίσης, περιελάμβαναν, τεχνικές υποδείξεις, εκφράσεις ευγένειας και ενημερωτικές διατυπώσεις (Javeau 2000, pp. 139-141).
- Πραγματοποιήθηκαν δεκάδες τηλεφωνικές ή διαδικτυακές προσωπικές επαφές παρότρυνσης των ιδίων των υποκειμένων ή «πυρήνων» υποκειμένων με στόχο την έγκυρη και έγκαιρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

**Η Διανομή και Επιστροφή των Ερωτηματολογίων:** Η διανομή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, υπό μορφή κλήσεων, την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου του 2019 και διήρκησε 2,5 μήνες, ως τα μέσα Νοεμβρίου 2019. 2009. Επιλέχθηκε αυτή η περίοδος επειδή εκτιμήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν τη Σχολική Ηγεσία σε κάθε της έκφανση αφού αυτή την περίοδο απαντώνται διοικητικές υποχρεώσεις από την ευθύνη υποστήριξης του διδακτικού έργου, μέχρι τη διαχείριση προσωπικού, τη διαχείριση εγγραφών, εξετάσεων, προγραμματισμού της Σχολικής Χρονιάς. Έτσι κατά κάποιο τρόπο, επιχειρήθηκε αντικειμενικότητα δηλώσεων από τα υποκείμενα, μιας και θα βίωναν διοικητικές καταστάσεις ευρέως φάσματος στο σχολείο τους.

### **Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής**

Σύμφωνα με την Bell (1997), «Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδιο αποτέλεσμα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις.». Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, και Keith (2008), σε κάθε τομέα της επιστημονικής έρευνας στον οποίο συντελούνται μετρήσεις, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας κάθε μέτρησης. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο ένας έλεγχος αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του χαρακτηριστικού το οποίο μετράται. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγισιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος. Σύμφωνα με την Bell (1997, p. 108), αναφορικά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας, θα πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος στο στάδιο της αρχικής διατύπωσης των ερωτήσεων.

Στην παρούσα, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν τα δεδομένα αξιοπιστίας από εφαρμογές υφιστάμενων Κλιμάκων. Πάντως πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας όλων των δηλώσεων. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) με την αξιοποίηση του συντελεστή Cronbach's alpha ( $\alpha$ ). Η κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha ήταν (George, & Mallery, 2003) (Πίνακας 2):



**Πίνακας 3.2.2.1-2. Κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha Πηγή:(George, & Mallery, 2003)**

Cronbach's alpha	Internal consistency	Εσωτερική Συνέπεια
$0.9 \leq \alpha$	Excellent	Εξοχος
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Good	Καλός
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Acceptable	Δεκτός
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Questionable	Αμφισβητήσιμος
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Poor	Φτωχός
$\alpha < 0.5$	Unacceptable	Απαράδεκτος

### **Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.**

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Μάρκος, 2012). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας στην παρούσα πραγματοποιείται με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's Alpha) αφού τα ερωτήματα των κλιμάκων βαθμολογούνται με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Παρατηρούμε (Πίνακας 2.3.1-3.) τιμές σε επίπεδο συνόλου κλίμακας (item total)  $\alpha > 0,7$  οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το μοντέλο παρουσιάζει ικανοποιητικό μέγεθος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Εξαίρεση αποτελεί ο δείκτης της για την Συναλλακτική Ηγεσία – (Transactional leadership) ως  $\alpha = 0,664$  ο οποίος όμως είναι πολύ κοντά στην τιμή του 0,7 και θεωρείται από την ερευνήτρια ως ικανοποιητικός και αυτός και δεν είναι απαραίτητο να γίνουν διορθωτικές κινήσεις σχετικά με τις ερωτήσεις αυτές (Iseris, 2016, p. 179)). Επίσης, ο πίνακας των επιμέρους συναφειών δεν έχει πολύ υψηλές συνάφειες σε όλο του το εύρος, πράγμα το οποίο σημαίνει πως τα ερωτήματα δεν αλληλεπικαλύπτονται και συνεπώς χρειάζονταν όλα. Δεν χρειάζονται όλα. Επιπλέον, όλοι οι δείκτες είναι εντός ορίων πράγμα το οποίο σημαίνει ότι κατά την υπολογιστική διαδικασία δεν παραβιάστηκαν οι στατιστικές παραδοχές (p. 179).

**Πίνακας 3.2.2.1-3. Δείκτες αξιοπιστίας δηλώσεων της έρευνας**

			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
<b>Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) (item total)</b>			POF	5	<b>0,870</b>
<b>Αφοσίωση (Organizational Commitment) (item total)</b>			AFOSIOSI	12	<b>0,842</b>
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership) (item total)</b>			TRANSF	20	<b>0,946</b>
Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM	IM	4	0,868

			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila	IA	4	0,896
Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb	IB	4	0,605
Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS	IS	4	0,807
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC	IC	4	0,795
<b>Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership (item total)</b>			TRANSA	<b>12</b>	<b>0,664</b>
Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR	CR	4	0,786
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE	MEA	4	0,630
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP	MEP	4	0,695
<b>Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire (item total)</b>			LF	<b>4</b>	<b>0,801</b>
<b>Εξαρτημένα Μέτρα (Επιπτώσεις) - Dependent Measures</b>					
Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF	GEF	<b>3</b>	<b>0,942</b>
Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF	GFF	<b>4</b>	<b>0,916</b>
Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT	SAT	<b>2</b>	<b>0,908</b>

### 3.2.2.2. Η Επεξεργασία των Δεδομένων

#### Το Λογισμικό Στατιστικής

Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics - Version 25. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά στατιστικά λογισμικά. Επιτρέπει την εύκολη αναζήτηση των δεδομένων, καθιστώντας το ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο από τα υπολογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων ή τα τυποποιημένα πολυδιάστατα εργαλεία αναλύσεων. Η στατιστική του SPSS κατανοεί σύνθετα πρότυπα και ενώσεις - επιτρέποντας στους χρήστες να συνάγουν συμπεράσματα και να κάνουν στατιστικές προβλέψεις. Πραγματοποιούνται εργασίες, όπως ο χειρισμός δεδομένων και οι στατιστικές διαδικασίες (IBM Corp. Released, 2017).

Πραγματοποιήθηκε βασική στατιστική επεξεργασία, κατά περίπτωση, με την εξαγωγή των απόλυτων, σχετικών συχνοτήτων, αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων, της δεσπόζουσας τιμής, της διαμέσου, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης, της κλίσης της καμπύλης κατανομής.

Πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παραστάσεις των αποτελεσμάτων σε πίνακες και σε γραφήματα, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν. Για κάθε ερώτηση εξήχθη ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach-α ως συνάρτηση και κάθε υποερωτήματος. Οι επιμέρους και συνολικοί συντελεστές ελέγχθηκαν ως αποτελέσματα μετά από κάθε ερώτηση ούτως ώστε να υπάρχει κριτήριο εμπιστοσύνης σ' αυτά. Πραγματοποιήθηκε πινακοποίηση και ταξινόμηση κατά τα κριτήρια ενδιαφέροντος της έρευνας.

### **Οι Στατιστικές Τεχνικές**

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων στην έρευνα, αξιοποιήθηκαν, κατ αρχάς, στατιστικές τεχνικές της Περιγραφικής Στατιστικής (Descriptive Statistics) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Αξιοποιήθηκαν οι Μέση Τιμή, η Τυπική Απόκλιση, ο Συντελεστής Κύρτωσης ( $\alpha$ ), ο Συντελεστής Ασυμμετρίας ( $\gamma$ ).

Ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας και τα στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος:

- Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation - δείκτης γραμμικής συσχέτισης  $r$  του Pearson) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, και δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).
- Στις [πολλές] περιπτώσεις όπου απαιτούνταν –για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα– στατιστικές διεργασίες για την εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών, απαιτούνταν να ερμηνεύσουμε τις τιμές της μίας μεταβλητής από τις τιμές της άλλης μεταβλητής, δηλαδή να περιγράψουμε την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, ακολουθήθηκαν μέθοδοι της Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis) και κυρίως η μέθοδος Ανάλυσης Γραμμικής Παλινδρόμησης (Linear Regression).
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτούνταν επανέλεγχος των μεταβλητών οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο σε προηγούμενα βήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Βηματικής Παλινδρόμησης (Stepwise Regression). Όταν επιλέγεται η εν λόγω μέθοδος, επανελέγχονται μόνο "σημαντικούς" προγνωστικούς παράγοντες (μεταβλητές) στο μοντέλο παλινδρόμησης, άσχετα με το ποιες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν αρχικά. Εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες δεν συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (στατιστικά, μη σημαντικές), δεν υπεισέρχονται στους υπολογισμούς (Landau & Everitt, 2004).
- Για τις περιπτώσεις στατιστικών αναλύσεων στις οποίες η σύγκριση μέσω τιμών αφορούσε τρεις ή περισσότερες ομάδες ακολουθήθηκε ο ενδεδειγμένος

στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης (ANalysis Of VAriance - ANOVA). (Landau & Everitt, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν ενίοτε, τόσο η One-Way ANOVA (Analysis of Variance) όσο και η Two-Way ANOVA,

- Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Κριτηρίου- t για ανεξάρτητα δείγματα (σύγκριση των Μέσων Τιμών δύο μη συζευγμένων ομάδων με τη Μέση Τιμή του γενικού πληθυσμού που θεωρούμε ότι είναι γνωστός), όπου κάθε άτομο συμμετέχει σε μια μόνο από τις συνθήκες της ανεξάρτητης μεταβλητής (Daniel, 2005; Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).
- Ο έλεγχος για την ισότητα ή μη των διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε μαζί με την υλοποίηση μη συσχετισμένου ελέγχου t, με χρήση του test Levene (Levene, 1960).
- Χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Κριτηρίου Tukey, το οποίο θεωρείται το ασφαλέστερο κριτήριο για την πραγματοποίηση όλων των δυνατών συγκρίσεων μεταξύ δύο Μέσων Όρων (Ρούσος & Τσαούσης, 2002)
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρουσιάστηκε και πρόβλημα και ως προς την ισότητα των διακυμάνσεων των πληθυσμών, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μη παραμετρική ανάλυση με έλεγχο Kruskal and Wallis (1952) ο οποίος συνιστά ένα μη παραμετρικό τρόπο ελέγχου της υπόθεσης ότι τρία ή περισσότερα τυχαία δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι τουλάχιστον δύο από τα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς που διαφέρουν ως προς τις διαμέσους (Μπατσιδής, 2014).
- Όταν ο σχεδιασμός της έρευνας απαιτούσε έλεγχο Επαναλαμβανόμενων Μέτρων (Repeated Measures) (ο έλεγχος αυτός περιλαμβάνει πολλαπλά μέτρα της ίδιας μεταβλητής που λαμβάνονται στα ίδια ή σε αντίστοιχα θέματα είτε υπό διαφορετικές συνθήκες είτε σε δύο ή περισσότερες χρονικές περιόδους), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Μικτού Σχεδιασμού Διακύμανσης, (mixed-design ANOVA ή split-plot ANOVA), ώστε να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων, υποβάλλοντας ταυτόχρονα τους συμμετέχοντες στα εν λόγω επαναλαμβανόμενα μέτρα. Σημειώνεται ότι σε ένα μοντέλο ANOVA μικτού σχεδιασμού, ο ένας παράγοντας (σταθερός παράγοντας αποτελεσμάτων) είναι μια μεταβλητή Μεταξύ των Υποκειμένων (between-subjects variable) και ο άλλος παράγοντας (των τυχαίων επιδράσεων) είναι μια μεταβλητή Εντός των Υποκειμένων (within-subjects variable). Έτσι, συνολικά, το μοντέλο είναι ένας τύπος μοντέλου μικτών αποτελεσμάτων (Field, 2009).

## 4. Αποτελέσματα

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιρίασματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

**Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σύνολο του δείγματος.**

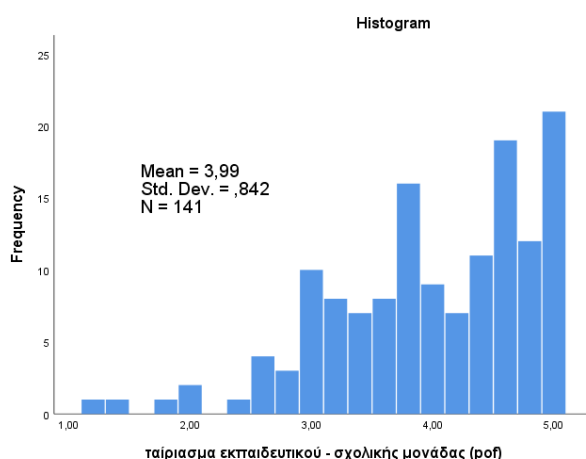
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στο σχολείο που υπηρετούν (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7) και επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5). Ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 σε κλίμακα 0-4), σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας (Μέση Τιμή=2,18 σε κλίμακα 0-4) και σε πολύ μικρότερο βαθμό (σχεδόν μηδενικό) στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας (Μέση Τιμή=0,89 σε κλίμακα 0-4). Επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Πίνακας 4-1). Ως προς τη κατανομή των μεταβλητών, αν και υπάρχουν ενδείξεις μη κανονικότητας, θεωρούμε ότι κινούνται σε αποδεκτά πλαίσια, σημείο που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια.

**Πίνακας 4-1.** Συνολική εκτίμηση για Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου, Αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας

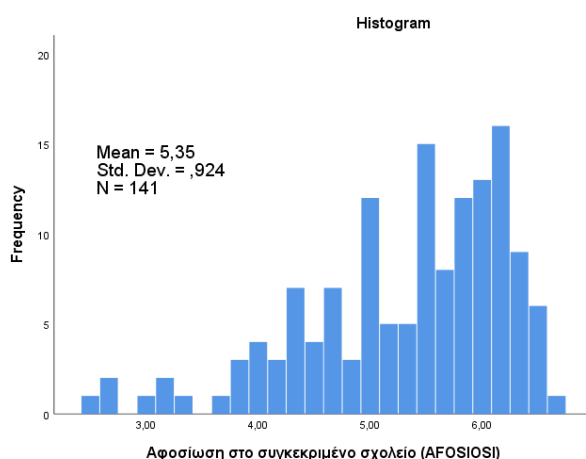
	Ταίριασμα εκπαιδευτικού- σχολείου (POF)	Αφοσίωση στο σχολείο (AFOSIOSI)	Μετασχηματιστική ηγεσία (TRANSF)	Συναλλακτική ηγεσία (TRANSA)	Μη ηγεσία (LF)	Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (GEF)	Ηγεσία και αποτελεσματικότητα (GFF)	Ηγεσία και ικανοποίηση (SAT)
Εύρος τιμών Κλίμακας	1-5	1-7	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4
<b>Μέση Τιμή</b>	<b>3,99</b>	<b>5,35</b>	<b>2,81</b>	<b>2,18</b>	<b>0,89</b>	<b>2,69</b>	<b>2,97</b>	<b>2,99</b>
Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής	0,07	0,08	0,07	0,04	0,08	0,10	0,09	0,09
Πλήθος	141	141	141	141	141	141	141	141
Τυπική Απόκλιση	0,842	0,924	0,783	0,530	0,899	1,206	1,028	1,086
Διάμεσος	4,000	5,583	3,050	2,167	0,750	3,000	3,250	3,500
Ασυμμετρία	-0,81	-0,98	-0,94	-0,47	0,84	-0,91	-1,11	-1,10

Κύρτωση	0,356	0,571	0,612	2,155	-0,100	-0,23	0,60	0,49
---------	-------	-------	-------	-------	--------	-------	------	------

Ειδικά για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 11. και αναφορικά στην Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 12.. Αναφορικά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, παρατηρούμε συσσώρευση απαντήσεων προς τα δεξιά της κλίμακας πράγμα το οποίο δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή και την Τυπική Απόκλιση του (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5 με Τυπική Απόκλιση = 0,84 ) Αναλυτικότερα, στην αφοσίωσή του στο σχολείο παρατηρούμε επίσης δεξιά συσσώρευση (υψηλή αφοσίωση) η οποία δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7 με Τυπική Απόκλιση = 0,924)



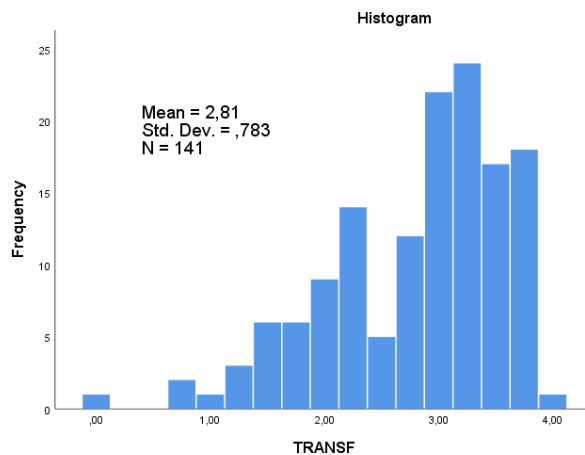
**Διάγραμμα 11. «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου**



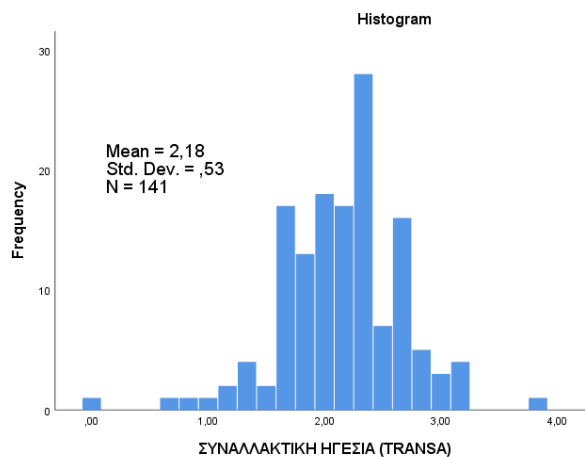
**Διάγραμμα 12. Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο**

Όπως φαίνεται παραστατικά στα κατωτέρω Διαγράμματα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή του σχολείου τους τείνουν προς τους μάλλον υψηλότερους βαθμούς της κλίμακας (1-5) στη Μετασχηματιστική Ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 / Διάγραμμα 13.), προς το κέντρο για τη Συναλλακτική (Μέση

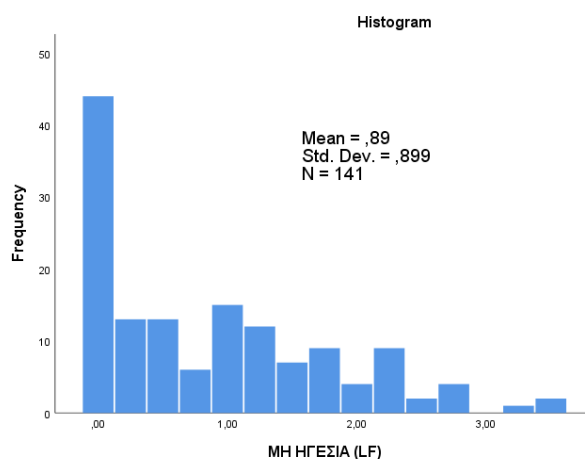
Τιμή=2,18 / Διάγραμμα 15.) και αριστερά για τη Μη Ηγεσία (Μέση Τιμή=0,89 / Διάγραμμα 16.).



**Διάγραμμα 13. Μετασχηματιστική Ηγεσία**



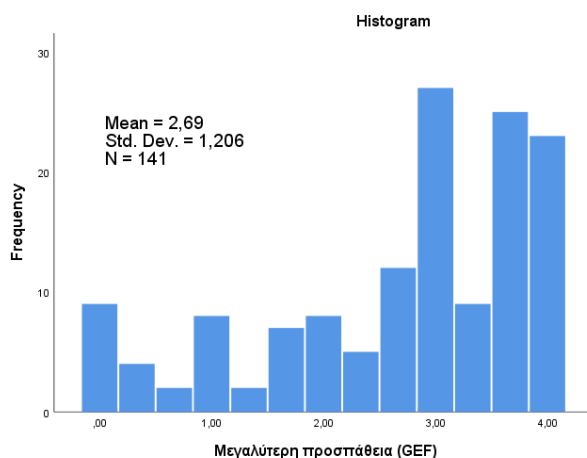
**Διάγραμμα 14. Συναλλακτική Ηγεσία**



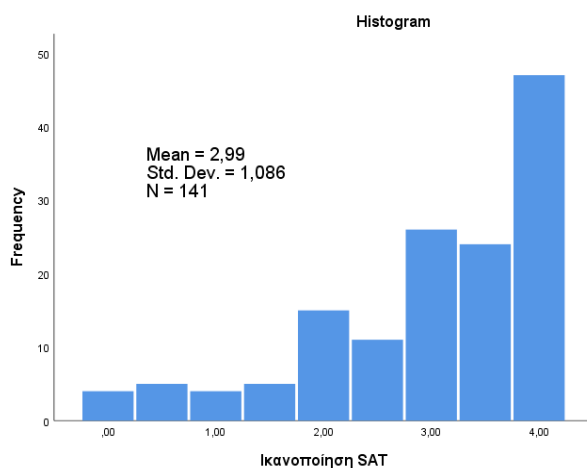
**Διάγραμμα 15. Μη Ηγεσία (LF)**

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια (Μέση Τιμή=2,69 / Διάγραμμα 16.) και

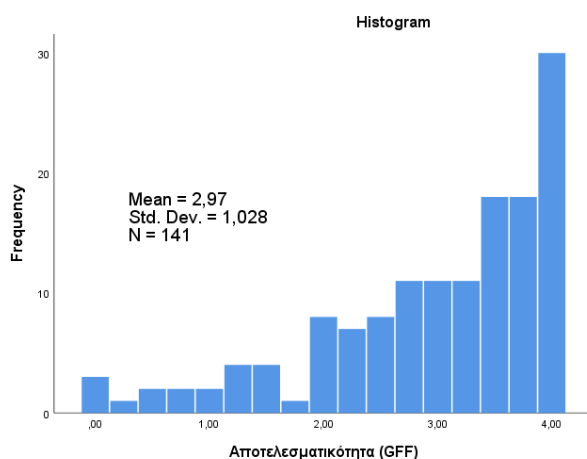
μάλλον θετική για την Ικανοποίηση (Μέση Τιμή=2,99 / Διάγραμμα 17.) και την Αποτελεσματικότητα (Μέση Τιμή=2,97 / Διάγραμμα 18.)



**Διάγραμμα 16. Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια**



**Διάγραμμα 17. Ηγεσία και Ικανοποίηση**

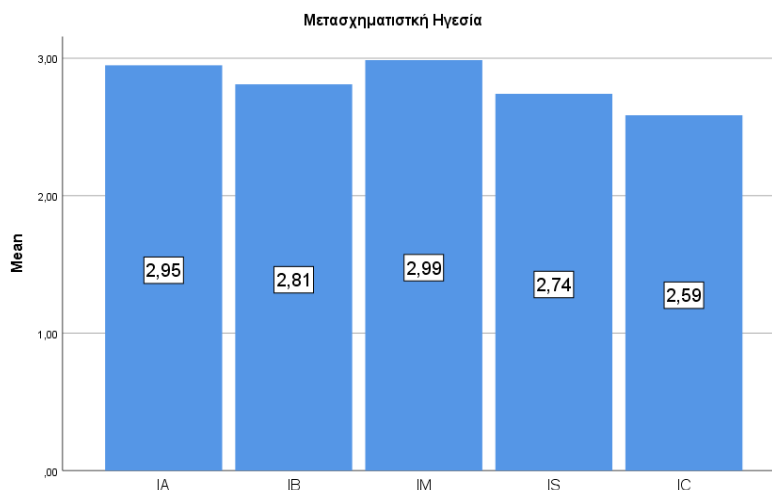


**Διάγραμμα 18. Ηγεσία και αποτελεσματικότητα**

Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας όπως εκτιμούνται με το MLQ 5X-Short, τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές κινούνται άνω του 2,5

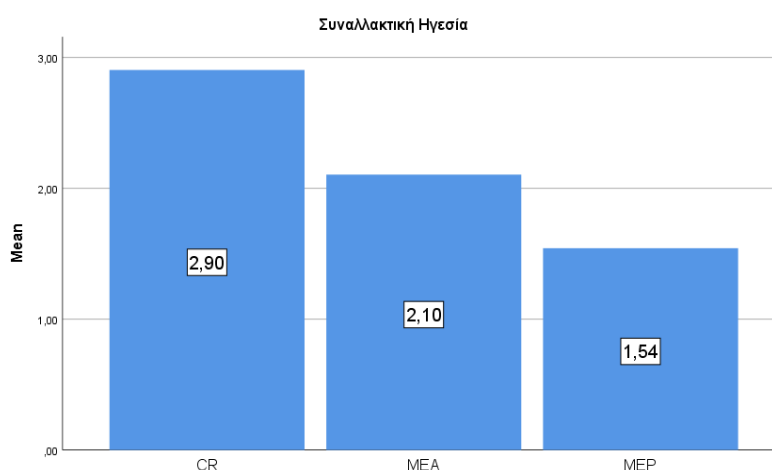


και κάτω του 3 (Διάγραμμα 19.). Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην «Παρακίνηση Έμπνευσης» ή «Εμπνευστική Παρακίνηση» (Inspirational Motivation - IM) (Μέση Τιμή=2,99) και μικρότερη στο «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» (Individual Consideration-IC) (Μέση Τιμή=2,74).



**Διάγραμμα 19. Επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας**

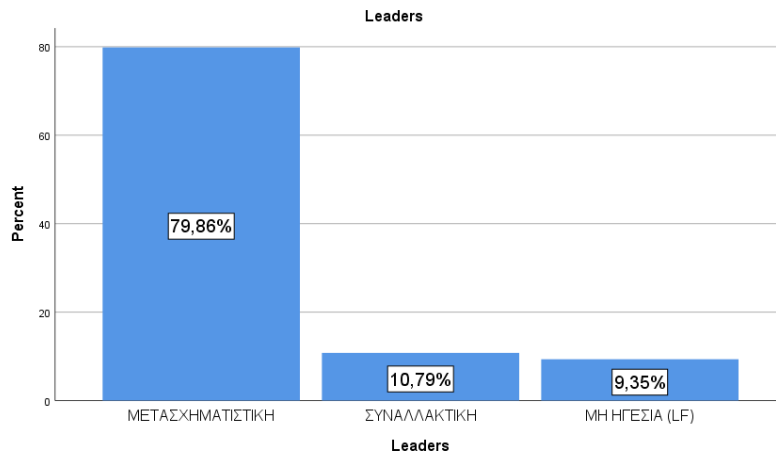
Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται (Διάγραμμα 20.) στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας με την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward - CR) (Μέση Τιμή=2,90), τη «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική» (Active Management by Exception - MEA) (Μέση Τιμή =2,10) και «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική» (Management by Exception Passive - MEP) (Μέση Τιμή=1,54).



**Διάγραμμα 20. Επιμέρους διαστάσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας**

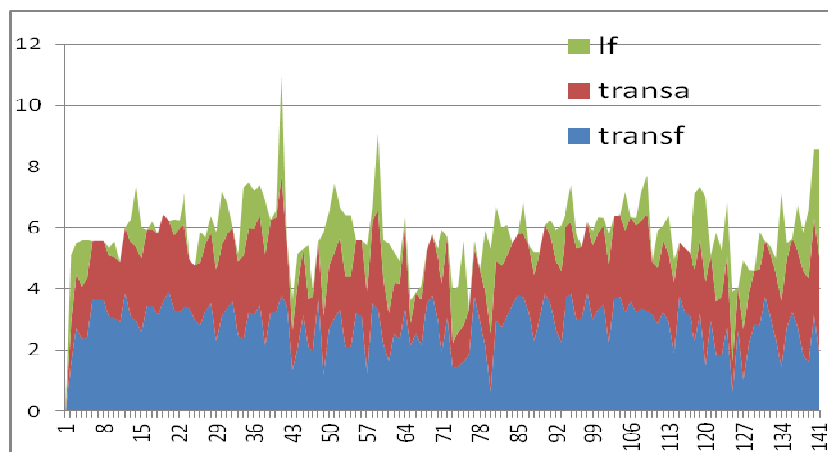
Κατατάσσοντας τη Διεύθυνση / Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η

Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες (Διάγραμμα 21.).



**Διάγραμμα 21. Ποσοστό ανά επικρατούσα μορφή ηγεσίας (μέγιστη τιμή) ανά ερωτηματολόγιο**

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το ανωτέρω Διάγραμμα 21. δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθότι στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχειότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο. Το σημαντικότερο είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο Διευθυντή όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 22.)



**Διάγραμμα 22. Συνύπαρξη Στυλ Ηγεσίας στους Διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών του δείγματος.**

**2° Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

**Διερεύνηση της διαφοροποίησης «ταιριάσματος» και αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με χαρακτηριστικά τους**

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Οι πίνακες των επιμέρους MT και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων για όλες τις κατηγορίες, περιέχονται στο Παράρτημα 2.

Ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες MT στους άνδρες:  $t(139)=2,58$ ,  $p=0,011$  (Πίνακας 4-2).

**Πίνακας 4-2. «Ταίριασμα» (POF) ανά φύλο**

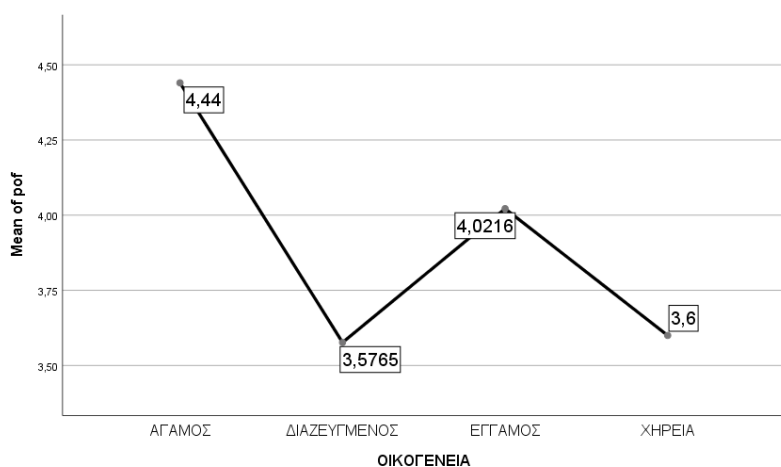
ΦΥΛΟ	Πλήθος	MT	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
ΑΝΔΡΕΣ	60	<b>4,1967</b>	0,79532	0,10268
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	81	3,8346	0,84722	0,09414

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά, στις Μέσες Τιμές των μεταβλητών χρησιμοποιώντας One-Way ANOVA (Analysis of Variance), βρέθηκε μόνο (οριακά) στο «Ταίριασμα»-POF:  $F(3, 197)=2,68$ ,  $p=0,0495$ ,  $\eta^2=0,055$  (μέτρια επίδραση). Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων: Μέση Τιμή =0,86 (Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής=0,32),  $P=0,048$ . Με Two-Way ANOVA, ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο POF αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Πίνακας 4-3, Διάγραμμα 23).

**Πίνακας 4-3. «Ταίριασμα» ατόμου (εκπαιδευτικού) – σχολείου (POF), ανά οικογενειακή κατάσταση**

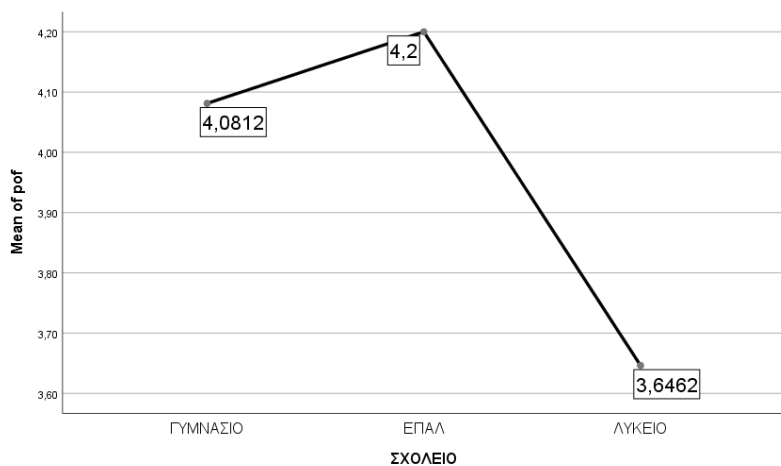
		Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
POF	ΑΓΑΜΟΣ	10	4,4400	0,52324	0,16546
	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ	17	3,5765	1,08601	0,26340
	ΕΓΓΑΜΟΣ	111	4,0216	0,81010	0,07689

	ΧΗΡΕΙΑ	3	3,6000	0,34641	0,20000
	<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>3,9887</b>	<b>0,84203</b>	<b>0,07091</b>



**Διάγραμμα 23. «Ταίριασμα» (POF) και Οικογενειακή Κατάσταση**

Με έλεγχο ANOVA βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF:  $f(2,138)=4,95$ ,  $p=0,008$ . Με έλεγχο Tukey οι στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδιορίστηκαν μεταξύ Γυμνασίου – Λυκείου (Διαφορά Μέσης Τιμής =0,43,  $p=0,024$ ) και μεταξύ ΕΠΑΛ-Λυκείου (Διαφορά MT = 0,55,  $p=0,014$ ). Η ανάλυση Two-Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο.



**Διάγραμμα 24. «Ταίριασμα» (POF) και Τύπος Σχολείου**

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε με παράγοντα το τύπο σχολείου και στη Συναλλακτική Ηγεσία – TRANSA:  $f(2,138)=5,86$ ,  $p=0,004$ . Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ Γυμνασίου – ΕΠΑΛ (MD=-0.37,  $p=0,002$ ). Η ανάλυση Two Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν

ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, τον αριθμό σχολείων συμπλήρωσης ωραρίου, το φύλο.

**Πίνακας 4-4. «Ταίριασμα» (POF), ανά Τύπο Σχολείου**

		<b>N</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error</b>
"Ταίριασμα" -POF	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	69	4,0812	0,83124	0,10007
	ΕΠΑΛ	33	4,2000	0,71764	0,12492
	ΛΥΚΕΙΟ	39	3,6462	0,87595	0,14026
	Total	141	3,9887	0,84203	0,07091

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, της ηλικίας και προϋπηρεσίας, εκ των οποίων παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 4-5). Επίσης παρουσιάζεται ένας πίνακας συσχετίσεων του πλήρους μοντέλου του MLQ-5, όπου συμπεριλαμβάνονται και οι επιμέρους διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, για παράδειγμα τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Πίνακας 4-6). Τα πλήρη αποτελέσματα των συσχετίσεων παρατίθενται στο Παράρτημα 2. Τα σημαντικότερα ευρήματα είναι:

- Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ).
- Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση ( $r=0,661$ ,  $p<0,001$ ), τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,551$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,571$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,525$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,415$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,586$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,676$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,571$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία ( $r=0,441$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,891$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,900$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,878$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,563$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Συναλλακτική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,389$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,396$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,322$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μη Ηγεσία (LF) συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=-0,587$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=-0,603$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=-0,619$ ,  $p<0,001$ ).

- Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας (GEF) συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα (GFF) ( $r=0,927$ ,  $p<0,001$ ) και Ικανοποίηση (SAT) ( $r=0,904$ ,  $p<0,001$ ).
- Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward): CR, τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική (MEA) (Management-by Exception :Active): και τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Παθητική (MEP) (Management-by Exception: Passive). Η CR συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστή Ηγεσία ( $r=0,818$ ,  $p=0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των 5 διαστάσεων της Μετασχηματιστικής (5 «I»). Αντίθετα η MEP συσχετίζεται με τη Μη Ηγεσία ( $r=0,651$ ,  $p =0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά.
- Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της «Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής» (IB) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική» (MEP) και της «Παρακίνησης Έμπνευσης» (IM) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική» (MEA). Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών (3) επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις (3) επιδράσεις της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση).

Πίνακας 4-5. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας

Pearson Correlation										
	Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	1									
Προϋπηρεσία	,634**	1								
POF			1							
AFOSIOSI			,661**	1						
TRANSF			,551**	,586**	1					
TRANSA					,441**	1				
LF			-,415**	-,571**	-,563**		1			
GEF			,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1		
GFF			,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	
SAT			,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tai led).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), ΙΑ: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), ΙΒ: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), ΙΣ: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), ΙC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), MEP: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).



**Πίνακας 4-6. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, των επιμέρους διαστάσεων τους και Επιδράσεων Ηγεσίας**

	Pearson Correlation																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Ηλικία	1	,634**																
2 Προϋπηρεσία	,634**	1																
3 POF			1															
4 AFOSIOSI			,661**	1														
5 IA			,543**	,613**	1													
6 IB			,382**	,424**	,747**	1												
7 IM			,568**	,565**	,756**	,612**	1											
8 IS			,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1										
9 IC			,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1									
10 TRANSF			,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1								
11CR			,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1							
12MEA					,317**	,357**		,215*	,272**	,288**	,337**	1						
13 MEP				-,274**	-,250**		-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1					
14 TRANSA					,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1				
15 LF			-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**		,651**		1			
16 GEF			,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1		
17 GFF			,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	
18 SAT			,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Τάϊριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), MEP: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

## Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού

Πραγματοποιήθηκε βηματική, γραμμική παλινδρόμηση (stepwise regression), με εξαρτημένη μεταβλητή το «Ταίριασμα» και προβλεπτικούς παράγοντες την αφοσίωση και το βασικό μοντέλο MLQ με τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας. Στο προβλεπτικό μοντέλο που προέκυψε περιλαμβάνονται η αφοσίωση και η μετασχηματιστική ηγεσία. Αναλυτικότερα κυριότερος παράγοντας βρέθηκε κυρίως η αφοσίωση ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,516$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,248$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,470$ .

**Πίνακας 4-7. Μοντέλο πρόβλεψης «ταιριασματος» από αφοσίωση και στυλ ηγεσίας (βασικό μοντέλο MLQ)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Αν αντί των τριών 3 βασικών στυλ ηγεσίας θέσουμε ως παράγοντες πρόβλεψης τα 9 στυλ του πλήρους μοντέλου του MLQ (τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής, τα CR, MEA, MEP της Συναλλακτικής και τη Μη Ηγεσία) στο προβλεπτικό μοντέλο της βηματικής παλινδρόμησης εισέρχονται η αφοσίωση και η «Παρακίνηση Έμπνευσης» (IM) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Η αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,500$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,285$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,485$ .

**Πίνακας 4-8. Μοντέλο πρόβλεψης του «ταιριασματος» από αφοσίωση και πλήρες μοντέλο MLQ : (9 στυλ ηγεσίας)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

## 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις

Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριασματος»

των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και με διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Εξάγονται συμπεράσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, για το βαθμό αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, για το βαθμό ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, για τις σχέσεις ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου και για τη διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

***Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας***

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι, δηλαδή, αισθάνονται υψηλή αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της Καραγιάννη (2018) η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής αφοσίωσης και μάλιστα ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων του ενθουσιασμού, της υπερηφάνειας και της έμπνευσης. Οι Markovits, Davis, and Van Dick (2007) παρατήρησαν ότι τα άτομα που εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό. Με βάση αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κατά βάση, η εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι αλλά και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (POF). Οι Anderson, Spataro, and Flynn (2008).βασισμένοι σε σχετική έρευνά τους υποστηρίζουν ότι σε έναν οργανισμό, η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει άλλους και το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντική πηγή επιρροής. Αυτό έρχεται ως επόμενο των ικανοτήτων του ιδανικού ηγέτη του σχολείου.

Τα δύο παραπάνω ευρήματα αιτιολογούν και το τρίτο εύρημα της έρευνάς μας ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, όπου διαπιστώνεται ότι κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας. Αυτό, έρχεται ως αποτέλεσμα των διαπιστώσεων της Bogler (2001) η οποία, με βάση αυτά, υποστηρίζει ότι οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες, αντίθετα από τους Συναλλακτικούς ή τους Αποφευκτικούς, προκαλούσαν υψηλότερα επίπεδα

επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Αν και ο συσχετισμός μεταξύ αφοσίωσης και ικανοποίησης για συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας και του περιβάλλοντος εργασίας διαπιστώθηκε ότι είναι μέτριος (Mowday, Steers, & Porter, 1979), οι Nguni, Sleegers, and Denessen (2006) σε έρευνά τους έδειξαν ότι υπήρξε μέτρια έως ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης (Αφοσίωσης) των εκπαιδευτικών και των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των σχολικών ηγετών, πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα και τις δικής μας έρευνας.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με την άποψη των Bass and Avolio (1993) η οποία αναφέρει ότι στην περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνεται υψηλός βαθμός μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οργάνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευέλικτη, προσαρμοστική, δυναμική, άτυπη, με τάσεις ανόδου και με έμφαση στη δυνατότητα τόσο των εργαζομένων όσο και του ίδιου του οργανισμού να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι σχολικοί οργανισμοί στους οποίους υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αποτελούν δυναμικούς οργανισμούς με δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα μελέτης των Avolio et al. (2004) τα οποία υποστηρίζουν την άποψη ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση, αναφερόμενη σε ομαδικό επίπεδο, επιδρά (ως μεσολαβητική μεταβλητή) στη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αφοσίωσης στον οργανισμό. Όμως, ο Woodard (1994) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και εργασιακή υποστήριξή τους, παρά για τις ανάγκες του σχολείου ως οργανισμού. Αυτό, σε σχέση με το εν λόγω εύρημά μας, προβληματίζουν στο αν οι ηγέτες των σχολείων μας ενδιαφέρονται για πρωταρχικά για το σχολείο ή για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια, μάλλον θετική για την Ικανοποίηση και μάλλον θετική για την Αποτελεσματικότητα, πράγμα με το οποίο συνάδουν τα υποστηριζόμενα από τη Saiti (2007) ότι στην επίδραση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή (το ηγετικό του στυλ η προσωπικότητά του και το επικοινωνιακό του προφίλ), είναι καθοριστικής σημασίας. Αναφορικά στην Πρόσθετη Προσπάθεια, μελέτη των Eisenberger, Huntington, Hutchison, and Sowa (1986) υποστηρίζει ότι η οργανωτική υποστήριξη την οποία αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος, αναμένεται να αυξήσει την συναισθηματική προσήλωση του στον οργανισμό και την προσδοκία του ότι η

πρόσθετη προσπάθεια από μέρους του θα ανταμειφθεί. Αυτό μας οδηγεί σε χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής Ηγεσίας πράγμα το οποίο δικαιολογεί και τη συνύπαρξη (στις δηλώσεις των υποκειμένων) της ικανοποίησης τους κυρίως από την Μετασχηματιστική ηγεσία αλλά εν μέρει κι από την Συναλλακτική, στο σχολείο τους.

Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές των δηλώσεων των υποκειμένων κινούνται σε μεσαίο επίπεδο. Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην Παρακίνηση Έμπνευσης και μικρότερη στο Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον. Το τελευταίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας του Woodard (1994) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις προσωπικές ανάγκες συναισθηματικής και εργασιακής υποστήριξή τους. Αυτό όμως επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα των ενδογενών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και την άποψη του Chan (2006) ότι προσωπικά ενδογενή κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται σημαντικά με την αφοσίωσή τους στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, οι Hrebiniak & Atutto (1972) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη στην ηγεσία συσχετίζεται με την οργανωσιακή αφοσίωση.

Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (μέτριος βαθμός), τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (μικρός βαθμός) και Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (πολύ μικρός βαθμός). Αυτό είναι αναμενόμενο, όπως συνάγεται και από προηγούμενα ευρήματα. Ειδικά για την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας των Avolio and Bass (1991), (μοντέλο Full Range of Leadership), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα των Bass and Riggio (2014) τα οποία δείχνουν ότι η Διοίκηση κατ' εξαίρεση, φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή.

Κατατάσσοντας την Διεύθυνση Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες. Κατ' αρχάς, αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι υπερίσχυσε οριακά ( $MT \approx 3$ ) η αντίληψη (των εκπαιδευτικών) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, ακολούθησε η Συναλλακτική Ηγεσία με παρόμοια βαθμολόγηση και κατόπιν η Μη Ηγεσία ( $MT \approx 2,6$ ). Επίσης έρχεται σε αντίθεση με τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας έναντι της

Συναλλακτικής. Εδώ θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε ότι τα εν λόγω ευρήματα της έρευνάς μας, κατά την άποψή μας, δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθότι στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχαιότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο με αποτέλεσμα να διαφαίνεται μεροληπτικές δηλώσεις υποκειμένων. Έτσι για το θέμα, προτείνεται νέα έρευνα με ισχυρότερη τυχαιότητα δείγματος και μεγαλύτερο δείγμα.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας (της Μετασχηματιστικής) συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο διευθυντή - ηγέτη. Δηλαδή, παρατηρούμε, τα υποκείμενα να δηλώνουν χαρακτηριστικά από όλες τις μορφές ηγεσίας για ένα διευθυντή. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα μελέτης των Stravakou and Lozgka (2018) η οποία επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Amanchukwu, Stanley, and Ololube (2015) διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον ιδανικό ηγέτη του σχολείου που θα τους έκανε πρόθυμους να τον ακολουθήσουν. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τις διαφορετικές αντιλήψεις της ηγεσίας ως γνωρίσματα, δεξιότητες ή κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης αντικατοπτρίζουν ένα μείγμα στοιχείων από τις διαφορετικές προτεινόμενες θεωρίες ηγεσίας, όπως το διδακτικό, το μετασχηματιστικό και άλλα (Amanchukwu et al., 2015).

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Αυτό συνάδει με έρευνες, όπως της Καραμπατάκη (2013) η οποία έδειξε ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι αρκετά αφοσιωμένοι και προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους και η αφοσίωση αυτή, δεν εξαρτάται από τους δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο ή τα έτη προϋπηρεσίας τους. Κάτι παρόμοιο υποστηρίζει και η Δούκα (2017) η οποία παρατηρεί ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ελάχιστα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία. Η ίδια υποστηρίζει ότι διάφορες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινές για όλους, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές, πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Όπως προαναφέρθηκε, ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες τιμές «Ταιριάσματος» να εμφανίζονται στους άνδρες. Επί αυτού, οι Resick, C., Baltes, B.,

& Shantz, C. (2007) σε έρευνά τους διαπιστώνουν, αναφορικά στην ικανοποίηση των εργαζομένων, ότι τα ευρήματα έδειξαν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) συσχετίζεται στενότερα με την ικανοποίηση των ατόμων που αντιμετωπίζουν έλλειψη παροχών σε σχέση με τις ανάγκες τους. Αντίθετα, το POF ήταν λιγότερο σημαντικό για την ικανοποίηση των ατόμων στα οποία οι απολαβές τους ήταν αντίστοιχες με τις ανάγκες τους. Αυτό μας κάνει να προβληματιζόμαστε για το ότι, πιθανόν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερες απολαβές – κάθε είδους- από το σχολείο για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αντίθετα από τις γυναίκες οι οποίες φαίνεται να είναι ικανοποιημένες από τις παροχές του σχολείου προς εκείνες. Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται από αποτελέσματα έρευνας του Koustelios (2001) ότι στην πρόβλεψη συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία, το φύλο ήταν μια σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης μόνο για τις συνθήκες εργασίας. Οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την κατάσταση εργασίας τους από τους άντρες.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στο «Ταίριασμα» (POF) η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων. Επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο «Ταίριασμα» (POF). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα 2017) τα οποία έδειξαν ότι η προσήλωση στο επάγγελμα δεν επηρεάζεται ή επηρεάζεται ελάχιστα από δημογραφικούς παράγοντες.

Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο. Όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσιο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Επαγγελματικό Λύκειο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Η Γραμματικού (2017) εντοπίζει και παρουσιάζει παράγοντες σκεπτικισμού και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την γενικότερη επαγγελματική ικανοποίησή τους, οι οποίοι αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και εξέλιξής τους και τη διασύνδεση του σχολείου με κοινωνικούς φορείς με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται. Διαπιστώνουμε ότι κάποιοι παράγοντες από αυτούς, όπως η αξιολόγηση, η επιμόρφωση, η εξέλιξη επιδρούν καθ' όμοιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευτικούς, άρα θα πρέπει να αναζητήσουμε στους υπόλοιπους λόγους τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με το «Ταίριασμα» POF όπως οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται (αυτά διαφοροποιούνται στους διάφορους τύπους σχολείων) και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το οποίο κατά βάση είναι αποτέλεσμα μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1999).

Πάντως, θεωρούμε, ότι τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο.

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Βρέθηκε ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους πράγμα το οποίο συνάδει με προηγούμενες έρευνες (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα, 2017)

Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο (POF) συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση, τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) σχετίζεται με τις εργασιακές στάσεις (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση) και τις επιδόσεις των εργαζομένων.

Επίσης, το εύρημά μας αυτό, συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι η προσωποποιημένη ικανοποίηση των αναγκών αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα στο συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και της συναισθηματικής δέσμευσης στον οργανισμό (αφοσίωσης).

Αναφορικά στη Μη Ηγεσία οι Lewin, Lippit, and White (1939) αναφέρουν ότι είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη, κάτι το οποίο φαίνεται να μην επικροτούν οι εκπαιδευτικοί αφού αποτέλεσμα έρευνας των Charisi and Stavropoulos (2019) έδειξε ότι η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι τόσο θετικότερη όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού και συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή στο σχολείο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι άλλοι ερευνητές όπως οι Chang and Lee (2007) και Rijal (2010) επεσήμαναν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη του σχολείου και τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή σ' αυτό το θετικό μετασχηματισμό αφού η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της μάθησης. Επιπλέον ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων.



Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αν αυτό το εύρημα το δούμε συνολικά, δεν έχουμε παρά να το επιβεβαιώσουμε με τα υποστηριζόμενα από τους Chang and Lee (2007) οι οποίοι με βάση έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η ηγεσία και η κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να προκαλέσουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία για τον εργαζόμενο. Με βάση την αποδοχή του ότι οι ηγέτες διαμορφώνουν τον πολιτισμό ενός οργανισμού και η οργανωτική κουλτούρα επηρεάζει επίσης το ηγετικό στυλ των ατόμων και των ομάδων (Ogbonna & Harris, 2000) συνάγεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική κουλτούρα του σχολείου, εκτός των άλλων, οικοδομεί την αφοσίωση και την ταύτιση των εκπαιδευτικών με το σχολείο και ενισχύει τα κίνητρα και τη ζωτικότητα τους (Deal & Peterson, 1999). Τέλος, τα ευρήματα, κατά βάση, επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Mowday, Steers, and Porter (1979) στην οποία εντοπίστηκαν μέτριας ισχύος συσχετισμοί μεταξύ της οργανωτικής αφοσίωσης και των πηγών οργανωτικής προσκόλλησης καθώς και την παρακίνηση.

Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση, και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά στη Συναλλακτική Ηγεσία, διαπιστώνουμε ότι συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στην Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση. Αυτό, δεν συνάδει με αυτό το οποίο υποστηρίζουν οι Knight (2019) και οι Sparks and Malkus (2015) ότι δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται, δεν βιώνουν θετικές σχέσεις και τα κίνητρά τους για επιπλέον προσπάθεια μειώνονται. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν τους παρέχεται μικρή αυτονομία. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει στοιχείο περεταίρω συζήτησης.

Η Μη Ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, και την Ικανοποίηση.

Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση.

Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, στην Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση - Ενεργητική και τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική.

Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των πέντε διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ( Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον).

Αντίθετα η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική συσχετίζεται με τη ΜΗ Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά. Αυτό συνάδει με τα υποστηριζόμενα από τους Horwitz et. Al. (2008) και των Avolio and Bass (2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τύπος της Μη Ηγεσίας, αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της παθητικής - αποφευκτικής ηγεσίας όπως η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική.

Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον) παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της Συμπεριφοράς Εξιδανικευμένης Επιρροής που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική και της Παρακίνησης Έμπνευσης η οποία δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική. Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις εν λόγω επιδράσεις της ηγεσίας.

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

<b>Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού</b>
--

Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), βρέθηκαν η Αφοσίωση και η Μετασχηματιστική Ηγεσία οι οποίες φαίνεται να προβλέπουν σχεδόν κατά 50% το «Ταίριασμα». Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), σχετικά με όλα τα στυλ (εννέα) του μοντέλου MLQ (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική, Αποφευκτική Ηγεσία) εισέρχονται η Αφοσίωση και η Παρακίνηση Έμπνευσης. Η Αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ως κύριος προβλεπτικός παράγοντας ο οποίος μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται

να προβλέπει το «Ταίριασμα» κατά περίπου 50%. Αυτά, κατά κάποιο τρόπο έρχονται σε συμφωνία με τα υποστηριζόμενα από του Resick, Baltes, and Shantz (2007) οι οποίοι σημειώνουν ότι τα ευρήματά τους παρέχουν στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση).

## **6. Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.**

Τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα βασίζονται στα αποτελέσματά της αλλά η ερευνήτρια εκτιμά ότι δεν είναι γενικεύσιμα. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα δε μπορεί να θεωρηθούν ως εκτιμήσεις αλλά ως τάσεις. Αυτή η εκτίμηση της ερευνήτριας βασίζεται στο, σχετικά, μικρό δείγμα, στην αντίληψη ότι δεν είναι αρκετά τυχαιοποιημένο και στο ότι στα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν ασυμφωνίες με έρευνες υψηλής εγκυρότητας. Επομένως οι τάσεις που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά αντίθετα μπορεί να αξιοποιηθούν για την υποβοήθηση περαιτέρω ερευνητικών διαδικασιών, ευρύτερης κλίμακας, στο αντικείμενο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών-σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες».

## 7. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- American Association of Critical-Care Nurses [AACN]. (2005). Standards for establishing and sustaining healthy work environments: a journey to excellence. Retrived from <http://www.aacn.org/AACN/pubpolcy.nsf/vwdoc/workenv>.
- Anderson, C., Spataro, S. E., & Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 702.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. ISBN: 978-1-925192-13-1. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/>
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3<sup>rd</sup> ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The

- four I's of transformational leadership. *Journal of European industrial training*, 15(4).
- Baker, P. M. (1988). Participation in small groups: Social, physical, and situational predictors. *Small group behavior*, 19(1), 3-18.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press, New York, NY.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. and Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd Ed), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1992). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers & R. Aymon (Eds.), *Leadership theory perspectives and direction* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic.
- Belson, W. A. (1986). *Validity in survey research: with special reference to the techniques of intensive interviewing and progressive modification for testing and constructing difficult or sensitive measures for use in survey research: a report* (Vol. 201). Gower Publishing Company, Limited.
- Biswas, S., & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: Role of perceived organizational support, P-O Fit, Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Research*, 38(1), 27-40.
- Boal, K.B., & Bryson, J.M. (1988). Charismatic leadership: A phenomenological and structural approach. In J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler, & C.A. Schriesheim (Eds.), *Emerging Leadership Vistas* (pp. 5-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Bodla, M. A. & Nawaz, M. M. (2010). Transformational leadership style and its relationship with satisfaction. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(1), 370-381.
- Boon, C., & Biron, M. (2016). Temporal issues in person–organization fit, person–job fit and turnover: The role of leader–member exchange. *Human relations*, 69(12), 2177-2200.

- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1992). *The relationship between person-organization fit and career success* (CAHRS Working Paper #92-11). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- BritainThinks. (2017). What does Britain want from its leaders? A BritainThinks study. UK, London, BritainThinks. Retrieved from <https://britainthinks.com/pdfs/BritainThinks-Leadership-Study-2017.pdf>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.
- Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). "From Management to Leadership: Semantic or Μέση Τιμήingful Change?" *Educational Management, Administration and Leadership* 36 (2): 271–288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87(5), 875.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of applied psychology*, 89(5), 822.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294–311.
- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5.
- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The learning organization*, 14(2), 155-185.
- Chapanis, A. (1961). Men, machines, and models. *American Psychologist*, 16(3), 113.
- Charisi, D., & Stavropoulos, V. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*.
- Chatman, J. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Chemers, M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. ISBN 978-0-8058-2679-1.

- Choi, J. (2006) A Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning Empathy, and Empowerment, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13, 24-43.
- Chung, K. A., and Miskel, C. (1989). A Comparative Study of Principals' Administrative Behavior. *Journal of Educational Administration*, 27, 45–57.
- Clark, L., Sivakumaran, T., Hall, H., & Keels, B. (2015). Exploring and Enhancing School Leader Preparation: Using Communications Technology With Online Educational Leadership Internship Programs. *US-China Education Review A*, 5(6), 379-389. doi: 10.17265/2161-623X/2015.06.001
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334.
- Daniel, W. W. (2005). *Biostatistics, a foundation for analysis in the health sciences*. New York: Willey Series in Probability and Statistics.
- Day, C., Sammons P. (2013). *Successful school Leadership*, Education Trust. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006). Methodological synergy in a national project: The VITAE story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102-125.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *Corporate Cultures, The Rites and Rituals of Corporate Life*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Denison, D. R., & Mishra, A. R. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organizational Science*, 6, 204-223
- Dotger, B. (2011). The School Leader Communication Model: An emerging method for bridging school leader preparation and practice. *Journal of School Leadership*, 21, 871-892.
- Edmonds, R., (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500.
- Elmore, R. (2004). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*.



Pretoria: Ilern.

- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Retrieved from [www.shankerinstitute.org/](http://www.shankerinstitute.org/)
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: Becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development Journal*, 6(1), 27-39.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd edition)*. Los Angeles: Sage.
- Finn, C. E., Jr. (2003a). *Foreword. Better Leaders for America's Schools: A Manifesto*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. Retrieved from [www.edexcellence.net/institute/publication/](http://www.edexcellence.net/institute/publication/)
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32(2), 209-235.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Frandsen, B. (2014). Nursing leadership management & leadership styles. AANAC, *American Association of Nurse Assessment Coordination: Denver, CO, USA*.
- Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work*. East Sussex UK: Psychology Press.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. Harper & Row.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94(2), 465.
- Guirdham, M. (2002) *Interactive Behaviour at Work* (3rd Edition) Essex UK: Financial Times/Prentice Hall.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176-190.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30. 10.1108/09578239210014306.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.

- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39(5), 391-393. DOI: 10.1080/13632434.2019.1669788
- Horwitz, I. B., Horwitz, S. K., Daram, P., Brandt, M. L., Brunicardi, F. C., & Awad, S. S. (2008). Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the multifactor leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *Journal of Surgical Research*, 148(1), 49-59
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill Higher Education. ISBN-13: 9780078024528
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.
- Hughes, T. A. (2014). Idealized, Inspirational, and Intellectual Leaders in the Social Sector: transformational Leadership and the Kravis Prize. *CMC Senior Theses*. Paper 906. Retrieved from [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/906](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/906)
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50, 359– 393.
- Kanning, U. P., & Hill, A. (2013). Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six languages. *Journal of business and media psychology*, 4(2), 11-20.
- Lam, S. S. K. (1998). Test-retest reliability of the organizational commitment questionnaire. *The Journal of Social Psychology*, 138, 787-788.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible Capital*, 10, (1), 26-51, Από <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=549/54930453002>
- Knight, J. (2019). Why Teacher Autonomy Is Central to Coaching Success. *Educational Leadership*, 77(3), 14-20. Retrieved from

<http://www.ascd.org/books-publications.aspx>

- Kouni, Z., Koutsoukos M., Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6, (10), 158-168.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kristof, A. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2010). Person–Environment Fit. In S. Zedeck (eds.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3. Washington, DC: American Psychological Association, 3-50.
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R., & Johnson, E. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and personsupervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Landau, S., & Everitt, B. S. (2003). A handbook of statistical analyses using SPSS. Chapman and Hall/CRC.
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of management*, 18(1), 15-32.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Levene, H. (1960). Robust tests for the equality of variance. In Contributions to Probability and Statistics (O. Aikin, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 19(2), 161-177.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25:4, 349-366. DOI: 10.1080/13634230500197165
- Maier, G. M. & Woschee, R.-M. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 126-136.
- Mallick, K., & Verma, G. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*.

Routledge.

- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative science quarterly*, 57-75.
- McKenna, E. (2006) *Business Psychology and Organisational Behaviour*, 4th edition New York: Psychology Press.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Moss, S. A., & Ritossa, D. A. (2007). The impact of goal orientation on the association between leadership style and follower performance, creativity and work attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(4), 433-456.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity. Retrieved from [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16-38.
- Northhouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication, Inc..
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: text with cases*. Routledge.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

- Perie, M., Baker, D.P., & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 97-471.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Leader reward and punishment behavior: A methodological and substantive review. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P.M., Todor, W.D., & Skov, R. (1982). Effects of leader contingent satisfaction. *Academy of Management Journal*, 25, 810-821.
- Rahman, N. A. (1968). *A Course in Theoretical Statistics*. Charles Griffin and Company.
- Rahman, N. M. A., & Hanafiah, M. H. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: Conflict or compatibility. *Jurnal Pengurusan*, 21, 77-94.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C. W. (2007). Person-organization fit and work-related attitudes and decisions: Examining interactive effects with job fit and conscientiousness. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1446 - 1455.
- Riggio, R. E., Bass, B. M., & Orr, S. S. (2004). Transformational leadership in nonprofit organizations. *Improving leadership in nonprofit organizations*, 49, 62.
- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: a comparative study. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5).
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Translated by Βασιλική Π. Νταλάκου and Κατερίνα Βασιλικού. Athens: Gutenberg.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York, Longman.
- Rowold, J. (2005). *Multifactor leadership questionnaire. Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City: Mind Garden.
- Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Sahibzada, S., Kakakhel, S. J., & Khan, A. (2016). Role of Leaders' Idealized Influence and Inspirational Motivation on Employees' Job Satisfaction. *University of Haripur Journal of Management (UOHJM)*, 1(2), 86-92.

- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50, 395–426.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Senior, B., & Fleming, J. (2006). *Organizational change* (3<sup>rd</sup> ed.). Financial Times Prentice Hall. ISBN: 0273695983
- Sfantou, D., Laliotis, A., Patelarou, A., Sifaki-Pistolla, D., Matalliotakis, M., & Patelarou, E. (2017, October). Importance of leadership style towards quality of care measures in healthcare settings: a systematic review. In *Healthcare* (Vol. 5, No. 4, p. 73). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Sharratt, L. (2018). *Clarity: What Matters Most in Learning, Teaching, and Leading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shibru, B., & Darshan, G. M. (2011). Transformational leadership and its relationship with subordinate satisfaction with the leader (The case of leather industry in Ethiopia). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 686-697.
- Shirey, M. R. (2006). Authentic leaders creating healthy work environments for nursing practice. *American journal of critical care*, 15(3), 256-267.
- Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Southworth, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools* (Nottingham, National College of School Leadership).
- Sparks, D., & Malkus, N. (2015). *Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in brief. NCES 2015-089*. National Center for Education Statistics.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- Stravakou, P. A., & Lozgka, E. C. (2018). School principals as leaders: Pre-service and in-service teachers' perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 109-117.
- Vasantharaju, N., & Harinarayana, N. S. (2016). *Online survey tools: A case study of Google Forms*.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.
- Woodard, D. E. (1994). *Principals' leadership styles and teacher work motivation: their relationship to middle school program implementation* (Doctoral

dissertation, Georgia State University).

- Xenikou, A., & Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 566-579
- Young, D. J. (1998). *Characteristics of Effective Rural Schools: A Longitudinal Study of Western Australian Rural High School Students*.
- Yukl, G. (1989a). *Leadership in Organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (1989b). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th edition). London: Pearson Education.
- Αθανασίου (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 125-140.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14(4), 410-423.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.
- Δούγαλη, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΜΠΣ Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
- Δούκα, Β. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα

## Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (1985). *Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2007). *Νόμος 3528/2007 (ΦΕΚ Α'26): Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2011). *Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ Α'138): Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2012). *Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ Α'222): Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2019). *Νόμος 4589/2019 (ΦΕΚ Α'13): Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ]. (2001). *Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ Β' 1340): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσής, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η Εκδ). Κριτική. ISBN: 978-960-586-077-6
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.  
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καραγιάννη, Ι. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση εκπαιδευτικών. *JSTAR*, 14, 16-31.
- Καραμπατάκη, Φ. (2013). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή δέσμευση των διευθυντών/προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο διοικητικό προσωπικό μιας*



πανεπιστημιακής μονάδας.

- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. [ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ]. (2017). *2016 Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Συγγραφείς. ISBN: 978-618-5006-25-9.
- Κωνσταντινούδης, Ν. (2019). *Στυλ ηγεσίας: νέες προοπτικές και προκλήσεις*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 165-184.
- Μαμάκου, Π., & Αποστόλου, Μ. (2017). Εφαρμογές/πρακτικές μετασχημαστικής ηγεσίας στο σχολείο. Στα πρακτικά του 1 ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Ανακτήθηκε από: [http://www. amarkos. gr/courses/notes/mva. pdf](http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Ανάκληση στις*, 1(03), 2018.
- Μπατσίδης, Α.Δ. (2014). Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπραΐμη, Α. (2015). Χάσμα στην καριέρα: Ο ρόλος των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων. Διπλωματική Εργασία. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.aueb.gr/>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1996). *Προεδρικό Διάταγμα 50/1996 (ΦΕΚ Α'45). Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1997). *Προεδρικό Διάταγμα 100/1997 (ΦΕΚ Α'94). Τροποποίηση του ΠΔ 50/1996 (ΦΕΚ 45Α) Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη:

Κυριακίδη.

- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σταύρου, Δ. (2019). *Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήσης. ISBN 9789600234756.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χαρίση, Δ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

## 8. Παραρτήματα

### Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα"  
εκπαιδευτικών- σχολείου.**

**Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού  
Μαγνησίας**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Αικατερίνη Γαρυφάλλου και είμαι φυσικός-διευθύντρια στο 5ο Γυμνάσιο Βόλου. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση Διοίκηση Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο «Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών - σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη! Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,  
Αικατερίνη Γαρυφάλλου

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Φύλο \***

- ☐ Άνδρας  
☐ Γυναίκα

**Ηλικία \***

**Προϋπηρεσία \***

**Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο) \***

- ☐ Βασικό πτυχίο
- ☐ Δεύτερο πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

**Οικογενειακή κατάσταση \***

- ☐ Έγγαμος
- ☐ Άγαμος
- ☐ Διαζευγμένος
- ☐ Σε χηρεία

**Τύπος σχολείου \***

- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ ΕΠΑΛ

**Το σχολείο λειτουργεί σε \***

- ☐ Αστική περιοχή
- ☐ Ημιαστική περιοχή
- ☐ Αγροτική περιοχή

**Αριθμός μαθητών σχολείου \***

- ☐ Έως 120
- ☐ 120-270
- ☐ Πάνω από 270

**Καλύπτετε ωράριο \***

- ☐ Σε ένα σχολείο
- ☐ Σε δύο σχολεία
- ☐ Σε περισσότερα από δύο σχολεία

**Διδάσκετε μαθήματα \***

- ☐ Μόνο 1ης ανάθεσης
- ☐ 1ης και 2ης ανάθεσης
- ☐ Μέχρι και 3ης ανάθεσης

## ΗΓΕΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σας ζητείται να κρίνετε, πόσο συχνά ο άμεσος Προϊστάμενός σας, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές. Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/η μου : 0=Καθόλου 1=Μία φορά στο τόσο 2=Μερικές φορές 3=Αρκετά Συχνά 4=Συνήθως, αν όχι πάντα

**1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.\***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**6. Αναφέρονται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐



**15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις». \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**31. Με βοήθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**33. Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου , που σχετίζονται με τη δουλειά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**39. Καταφέρνει, να κάνω περισσότερα, από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**45. Ηγείται μιας ομάδας, που είναι αποτελεσματική. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

## **ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Μέτρια



3=Διαφωνώ Λίγο 4=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 5=Συμφωνώ Λίγο 6=Συμφωνώ Μέτρια  
7=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω Πρόσθετη Προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**10.Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐

6 ☐

7 ☐

## "ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ" ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 5) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Λίγο 3=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4=Συμφωνώ Λίγο 5=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**2.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**3.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**4.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**5.Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!**

## Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις

### Στατιστικοί Πίνακες εν γένει

**POF AFOSIOSI \* Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)**

Report			
Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)		POF	AFOSIOSI
Βασικό πτυχίο	Mean	4,0000	5,4307
	Std. Error of Mean	,09389	,09460
	Std. Deviation	,85540	,86189
Δεύτερο πτυχίο	Mean	3,8800	5,1000
	Std. Error of Mean	,28705	,40087
	Std. Deviation	,64187	,89637
Διδακτορικό	Mean	4,1333	5,4444
	Std. Error of Mean	,37118	,53648
	Std. Deviation	,64291	,92921
Μεταπτυχιακό	Mean	3,9720	5,2350
	Std. Error of Mean	,12229	,14601
	Std. Deviation	,86474	1,03245
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,146	3
	Within Groups	99,115	137
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	1,541	3

τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Within Groups	118,087	137
	Total	119,628	140

ANOVA Table				
		Mean Square	F	Sig.
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,049	,067	,977
	Within Groups	,723		
	Total			
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,514	,596	,619
	Within Groups	,862		
	Total			



**POF AFOSIOSI \* Οικογενειακή κατάσταση**

Report			
Οικογενειακή κατάσταση		POF	AFOSIOSI
Άγαμος	Mean	4,4400	5,7250
	Std. Error of Mean	,16546	,21518
	Std. Deviation	,52324	,68047
Διαζευγμένος	Mean	3,5765	5,2255
	Std. Error of Mean	,26340	,17631
	Std. Deviation	1,08601	,72694
Έγγαμος	Mean	4,0216	5,3468
	Std. Error of Mean	,07689	,09263
	Std. Deviation	,81010	,97588
Σε χηρεία	Mean	3,6000	4,9167
	Std. Error of Mean	,20000	,04811
	Std. Deviation	,34641	,08333
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	5,499	3
	Within Groups		93,763	137
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	2,234	3
	Within Groups		117,394	137

Total	119,628	140
-------	---------	-----

ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	1,833	2,678	,050
	Within Groups		,684		
	Total				
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined )	,745	,869	,459
	Within Groups		,857		
	Total				

# POF AFOSIOSI \* Τύπος σχολείου

Report			
Τύπος σχολείου		POF	AFOSIOS I
Γυμνάσιο	Mean	4,0812	5,3780
	Std. Error of Mean	,10007	,11898
	Std. Deviation	,83124	,98835
ΕΠΑΛ	Mean	4,2000	5,5152
	Std. Error of Mean	,12492	,13702
	Std. Deviation	,71764	,78712
Λύκειο	Mean	3,6462	5,1603
	Std. Error of Mean	,14026	,14467
	Std. Deviation	,87595	,90349
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	6,639	2
	Within Groups	92,622	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	2,358	2
	Within Groups	117,270	138
	Total	119,628	140

ANOVA Table					Mean Square	F	Sig.
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			3,320	4,946	,008
	Within Groups				,671		
	Total						
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			1,179	1,388	,253
	Within Groups				,850		
	Total						

**POF AFOSIOSI \* Το σχολείο λειτουργεί σε (τύπος περιοχής)**

Report			
Το σχολείο λειτουργεί σε		POF	AFOSIOSI
Αγροτική περιοχή	Mean	3,8000	5,3452
	Std. Error of Mean	,20219	,22440
	Std. Deviation	,75651	,83963
Αστική περιοχή	Mean	4,0018	5,3653
	Std. Error of Mean	,08068	,08735
	Std. Deviation	,85382	,92446
Ημιαστική περιοχή	Mean	4,0667	5,2389
	Std. Error of Mean	,22140	,27069
	Std. Deviation	,85746	1,04837
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,609	2
	Within Groups		98,653	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,212	2
	Within Groups		119,416	138
	Total		119,628	140

**ANOVA Table**

			Mean Square	F	Sig.
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )		,304	,426	,654
	Within Groups		,715		
	Total				
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )		,106	,122	,885
	Within Groups		,865		
	Total				

**POF AFOSIOSI \* Αριθμός μαθητών σχολείου (μέγεθος σχολείου)**

Report			
Αριθμός μαθητών σχολείου		POF	AFOSIOSI
120-270	Mean	3,9778	5,3294
	Std. Error of Mean	,08765	,11574
	Std. Deviation	,69571	,91867
Εως 120	Mean	4,0000	5,1789
	Std. Error of Mean	,14674	,16192
	Std. Deviation	,85564	,94418
Πάνω από 270	Mean	3,9955	5,5114
	Std. Error of Mean	,15436	,13740
	Std. Deviation	1,0238 9	,91138
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	,014	2
	Within Groups		99,248	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	2,168	2
	Within Groups		117,460	138
	Total		119,628	140

ANOVA Table
-------------

		Mean Square	F	Sig.
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups (Combined)	,007	,010	,990
	Within Groups	,719		
	Total			
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups (Combined)	1,084	1,273	,283
	Within Groups	,851		
	Total			



# POF AFOSIOSI \* Καλύπτετε ωράριο...

Report			
Καλύπτετε ωράριο		POF	AFOSIOS I
Σε δύο σχολεία	Mean	4,2909	5,5644
	Std. Error of Mean	,15387	,17842
	Std. Deviation	,72171	,83687
Σε ένα σχολείο	Mean	3,9182	5,2864
	Std. Error of Mean	,08157	,09028
	Std. Deviation	,85555	,94682
Σε περισσότερα από δύο σχολεία	Mean	4,1111	5,6019
	Std. Error of Mean	,28502	,26816
	Std. Deviation	,85505	,80448
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,691	2
	Within Groups	96,571	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,028	2
	Within Groups	117,601	138
	Total	119,628	140

ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,346	1,923	,150
	Within Groups		,700		
	Total				
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,014	1,190	,307
	Within Groups		,852		
	Total				

## POF AFOSIOSI \* Διδάσκετε μαθήματα

Report			
Διδάσκετε μαθήματα		POF	AFOSIOS I
1ης και 2ης ανάθεσης	Mean	4,2000	5,4755
	Std. Error of Mean	,12834	,16553
	Std. Deviation	,74833	,96520
Μέχρι και 3ης ανάθεσης	Mean	4,5200	5,4000
	Std. Error of Mean	,25768	,44127
	Std. Deviation	,57619	,98672
Μόνο 1ης ανάθεσης	Mean	3,8922	5,3056
	Std. Error of Mean	,08565	,09043
	Std. Deviation	,86502	,91327
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	3,880	2
	Within Groups		95,382	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,749	2
	Within Groups		118,879	138
	Total		119,628	140

## ANOVA Table

			Mean Square	F	Sig.
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	1,940	2,807	,064
	Within Groups		,691		
	Total				
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,375	,435	,648
	Within Groups		,861		
	Total				

## Tests of Between-Subjects Effects

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,179 <sup>a</sup>	7	1,454	2,171	,041
Intercept	431,799	1	431,799	644,671	,000
OIKOΓENEIA	4,911	3	1,637	2,444	,067
FYLO	,225	1	,225	,336	,563
OIKOΓENEIA * FYLO	1,068	3	,356	,531	,661
Error	89,083	133	,670		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a. R Squared = ,103 (Adjusted R Squared = ,055)

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,980 <sup>a</sup>	7	1,426	2,124	,045
Intercept	506,783	1	506,783	754,940	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,066	2	,533	,794	,454
Διδάσκετε μαθήματα	2,341	2	1,171	1,744	,179
ΣΧΟΛΕΙΟ * Διδάσκετε μαθήματα	,918	3	,306	,456	,714
Error	89,281	133	,671		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,101$  (Adjusted  $R^2 = ,053$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,944 <sup>a</sup>	7	1,135	1,653	,126
Intercept	698,440	1	698,440	1017,239	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,758	2	,879	1,280	,281
Τοσχολείο λειτουργείσε	,558	2	,279	,406	,667
ΣΧΟΛΕΙΟ * Τοσχολείο λειτουργείσε	,883	3	,294	,429	,733
Error	91,318	133	,687		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,080$  (Adjusted  $R^2 = ,032$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14,123 <sup>a</sup>	5	2,825	4,479	,001
Intercept	1800,332	1	1800,332	2854,689	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	5,872	2	2,936	4,655	,011
Φύλο	6,273	1	6,273	9,946	,002
ΣΧΟΛΕΙΟ * Φύλο	2,352	2	1,176	1,865	,159
Error	85,139	135	,631		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,142$  (Adjusted  $R^2 = ,111$ )



## Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations)

### Correlations 1 σύνολο-βασικό μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,039	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,648	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,032	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,705	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,551**	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,586**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	1	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSA	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,441**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,563**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**
	Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GFF	Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**
	Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
SAT	Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1
	Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141



\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

Correlations 2. Σύνολο, πλήρες μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	IA	IB	IM	IS	IC	TRANSF	CR	MEA	MEP	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,055	-,054	-,053	-,029	,015	-,039	,006	,043	-,136	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,514	,522	,533	,736	,861	,648	,942	,617	,109	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,039	-,091	-,037	-,037	,045	-,032	-,037	,036	-,126	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,649	,284	,659	,661	,596	,705	,659	,675	,136	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,543**	,382**	,568**	,491**	,423**	,551**	,421**	,051	-,159	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,551	,059	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,613**	,424**	,565**	,500**	,457**	,586**	,518**	,060	-,274**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,477	,001	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IA	Pearson Correlation	-,055	-,039	,543**	,613**	1	,747**	,756**	,799**	,749**	,927**	,765**	,317**	-,250**	,431**	-,588**	,873**	,891**	,881**
	Sig. (2-tailed)	,514	,649	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IB	Pearson Correlation	-,054	-,091	,382**	,424**	,747**	1	,612**	,651**	,643**	,816**	,702**	,357**	-,163	,466**	-,416**	,689**	,683**	,667**
	Sig. (2-tailed)	,522	,284	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,053	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IM	Pearson Correlation	-,053	-,037	,568**	,565**	,756**	,612**	1	,777**	,657**	,864**	,646**	,113	-,240**	,272**	-,486**	,754**	,772**	,757**
	Sig. (2-tailed)	,533	,659	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,183	,004	,001	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

	Pearson Correlation	-,029	-,037	,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1	,767**	,911**	,741**	,215*	-,231**	,379**	-,485**	,777**	,808**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,736	,661	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,010	,006	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,015	,045	,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1	,875**	,739**	,272**	-,238**	,402**	-,480**	,803**	,781**	,750**
	Sig. (2-tailed)	,861	,596	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1	,818**	,288**	-,258**	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,006	-,037	,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1	,337**	-,218**	,585**	-,490**	,780**	,785**	,755**
	Sig. (2-tailed)	,942	,659	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEFA	Pearson Correlation	,043	,036	,051	,060	,317**	,357**	,113	,215*	,272**	,288**	,337**	1	,210*	,793**	,034	,275**	,254**	,170*
	Sig. (2-tailed)	,617	,675	,551	,477	,000	,000	,183	,010	,001	,001	,000		,012	,000	,685	,001	,002	,044
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEP	Pearson Correlation	-,136	-,126	-,159	-,274**	-,250**	-,163	-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1	,534**	,651**	-,305**	-,278**	-,308**
	Sig. (2-tailed)	,109	,136	,059	,001	,003	,053	,004	,006	,004	,002	,009	,012		,000	,000	,000	,001	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**	,034	,651**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,685	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**

Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**	
Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000		,000	
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1	
Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,044	,000	,000	,000	,000	,000		
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

## Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses)

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,724	,304		2,377	,019
	AFOSIOSI	,470	,069	,516	6,793	,000
	TRANSF	,267	,082	,248	3,269	,001

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	TRANSF	,248 <sup>b</sup>	3,269	,001	,268	,656
	TRANSA	,061 <sup>b</sup>	,950	,344	,081	,975
	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
2	TRANSA	-,034 <sup>c</sup>	-,488	,626	-,042	,790
	LF	,032 <sup>c</sup>	,398	,691	,034	,595

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43,406	1	43,406	108,019	,000 <sup>b</sup>
	Residual	55,856	139	,402		
	Total	99,262	140			
2	Regression	48,909	2	24,455	67,022	,000 <sup>c</sup>
	Residual	50,353	138	,365		
	Total	99,262	140			

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,715	,300		2,383	,019
	AFOSIOSI	,456	,067	,500	6,810	,000
	IM	,280	,072	,285	3,883	,000

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
	IA	,220 <sup>b</sup>	2,801	,006	,232	,624
	IB	,124 <sup>b</sup>	1,784	,077	,150	,820
	IM	,285 <sup>b</sup>	3,883	,000	,314	,681
	IS	,214 <sup>b</sup>	3,000	,003	,247	,750
	IC	,153 <sup>b</sup>	2,168	,032	,182	,791
	CR	,108 <sup>b</sup>	1,456	,148	,123	,732
	MEA	,011 <sup>b</sup>	,168	,867	,014	,996
	MEP	,024 <sup>b</sup>	,359	,720	,031	,925

2	LF	,014 <sup>c</sup>	,184	,854	,016	,635
	IA	,054 <sup>c</sup>	,548	,585	,047	,377
	IB	-,007 <sup>c</sup>	-,092	,927	-,008	,616
	IS	,050 <sup>c</sup>	,519	,605	,044	,391
	IC	,013 <sup>c</sup>	,162	,872	,014	,558
	CR	-,040 <sup>c</sup>	-,490	,625	-,042	,548
	MEA	-,012 <sup>c</sup>	-,194	,847	-,017	,987
	MEP	,051 <sup>c</sup>	,800	,425	,068	,914

a. *Dependent Variable: POF*

b. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI*

c. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, IM*

## **ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Γαρυφάλλου Αικατερίνη

Επιβλέπων: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Λαζαρίδου Αγγελική - Κουτούζης Εμμανουήλ

Βόλος 2020

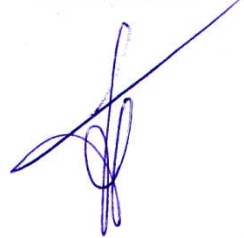




Υπεύθυνη δήλωση της συντάκτριας

Η Αικατερίνη Γαρυφάλλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Αικατερίνη Γαρυφάλλου

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Λέξεις Κλειδιά .....	8
Abstract.....	8
Keywords.....	8
1. Εισαγωγή.....	8
1.1. Σκοπός της Μελέτης .....	8
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	10
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	11
2.1. Ηγεσία εν γένει .....	11
2.2. Μορφές Ηγεσίας.....	13
2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία .....	13
2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης .....	16
2.2.1.4. Πνευματική διέγερση .....	16
2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον .....	17
2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία .....	17
2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή .....	18
2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση .....	19
2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία .....	19
2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση .....	20
2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας .....	21
2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη .....	22

2.4.	Εκπαιδευτική ηγεσία .....	26
2.5.	Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία .....	28
2.6.	Αφοσίωση των εκπαιδευτικών .....	31
2.7.	Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου .....	34
2.8.	Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης. ....	35
2.8.1.	Οι Εκπαιδευτικοί. ....	35
2.8.2.	Ο Διευθυντής του Σχολείου .....	36
3.	Η Έρευνα .....	38
3.1.	Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει .....	38
3.2.	Μεθοδολογία.....	44
3.2.1.	Μέθοδος.....	44
	Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία .....	45
	Το δείγμα της έρευνας.....	46
3.2.2.	Τα εργαλεία της έρευνας .....	52
3.2.2.1.	Το ερωτηματολόγιο.....	52
	Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής.....	56
	Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. ....	57
3.2.2.2.	Η Επεξεργασία των Δεδομένων .....	58
	Το Λογισμικό Στατιστικής .....	58
	Οι Στατιστικές Τεχνικές.....	59
4.	Αποτελέσματα .....	61
5.	Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις.....	74
6.	Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα. ....	84
7.	Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	85
8.	Παραρτήματα .....	99
	Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	99

Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις .....	119
Στατιστικοί Πίνακες εν γένει.....	119
Tests of Between-Subjects Effects.....	133
Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations) .....	136
Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses) .....	141

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία. Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Διερευνήθηκαν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, ο βαθμός ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, η σχέση ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών – σχολείου, η διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση βασίστηκε σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μαγνησίας. Διανεμήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, η σύνθεση του οποίου βασίστηκε σε προϋπάρχουσες σημαντικής εγκυρότητας κλίμακες όπως το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5X), κλίμακα αντιλήψεων για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, κλίμακα εκτίμησης της Αφοσίωσης. Το Μοντέλο που προέκυψε έδειξε ικανοποιητική Εσωτερική Συνέπεια με δείκτες Cronbach από  $\alpha=0,65$  μέχρι και  $\alpha=0,90$  στις διάφορες υποδιαίρεσεις του.

Εξήχθησαν αποτελέσματα και πραγματοποιήθηκε συμπερασματική συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό και σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι «Ταιριάζουν» με τις αξίες του σχολείου τους ως οργανισμού. Αντιλαμβάνονται ότι στα σχολεία κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας.

## Λέξεις Κλειδιά

Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού, Αφοσίωση, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία, Μη Ηγεσία, Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση από το επάγγελμα.

## Abstract

Teachers state to a large extent that they are committed to the school organization and, to a large extent; they feel that they “Fit” with their school values. They perceive that transformational leadership is prevalent in schools, to a significant extent transactional leadership and to a lesser extent passive - laissez-faire leadership.

## Keywords

Person-Organization Fit (POF), Commitment, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Laissez-faire leadership, Extra Effort, Effectiveness, Job Satisfaction.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Σκοπός της Μελέτης

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία (Greenberg & Baron, 2013. Armsstrong, 2017. Pashiaridis & Johansson, 2016). Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα (Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2006; Firestone 1996) και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Biswaas, & Bhatnagar, 2013). Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στη σύγχρονη συζήτηση γίνεται λόγος όχι πλέον για εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά για εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2008) και διακρίνονται διαφορετικές μορφές και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2014). Από τη δεκαετία του '90 η κυρίαρχη θεωρία εκπαιδευτικής ηγεσίας διέπεται από τη μετασχηματιστική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στη διαδικασία και στο συνολικό οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο, εστιάζοντας στις ικανότητες της ηγετικής ομάδας και ειδικά του Διευθυντή. Σύμφωνα με τους Anvolio & Bass (1997, 2004) βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εξιδανικευμένη επιρροή ως γνώρισμα, η

εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά, η εμπνευσμένη παρακίνηση, η εξατομικευμένη φροντίδα. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνήθως αντιπαραβάλλεται με τη συναλλακτική ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή κυρώσεις ώστε να επιτύχει την ανταπόδοση των υφισταμένων του. Χαρακτηρίζεται από την έκτακτη ανταμοιβή, την ενεργητική διαχείριση και την παθητική διαχείριση (Avolio & Bass, 1997; 2004). Τέλος η παθητική ηγεσία χαρακτηρίζεται από διοίκηση κατ' εξαίρεση, αποφυγή ευθυνών και πρωτοβουλιών (Avolio & Bass, 1997; 2004).

Η αφοσίωση των εργαζομένων, αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό με την επιχείρηση – οργανισμό και το επάγγελμα τους και συνδέεται με την προσφορά και την παραμονή τους στην εργασία τους, συγκεκριμένα στο σχολείο τους (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979). Σύμφωνα με τους Meyeer and Allen (1991) διακρίνεται η συναισθηματική δέσμευση, που προέρχεται από την ικανοποίηση από την εργασία, η συνεχής, που σχετίζεται με τον φόβο απώλειας της εργασίας και η κανονιστική, η οποία υπαγορεύεται από τις υποχρεώσεις του εργαζόμενου. Συχνά γίνεται λόγος για ιδιόμορφο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αφοσίωση στη διδασκαλία, που ποικίλουν ανάλογα και με τις αξίες του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1998) και το Ταίριασμα των αξιών του με το τις αξίες του σχολείου του.

Η Chatman (1989) θεώρησε τις αξίες ως τη πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού και εστίασε την ανάλυση της στην αντιστοιχία των προσωπικών αξιών του μέλους ενός οργανισμού και των κανόνων και αξίες αυτής του οργανισμού. Το Ταίριασμα αυτό που συνήθως ονομάζεται “P-O fit” επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Σύμφωνα με τον Kristof (1996) το Ταίριασμα πραγματοποιείται μεταξύ ενός οργανισμού (π.χ. μιας σχολικής μονάδας) και ενός υπαλλήλου (π.χ. ενός καθηγητή) όταν «α) τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει αυτό που χρειάζεται ο άλλος ή β) μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή γ) και τα δύο. Τη σχετική έρευνα, απασχόλησαν κυρίως οι κοινοί στόχοι, κοινές αξίες, παρόμοιες προτιμήσεις, συστήματα και δομές του οργανισμού (Chatman, 1989; Kristof, 1996; Kristof-Brown et al., 2005). Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στην οργάνωση, τις προσφορές εργασίας και τις προσλήψεις, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. (Kristof-Brown et al., 2005; Kristof-Brown & Guay, 2010). Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί σε αρκετές έρευνες (Keskes, 2014), όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα (Κογνλι et al., 2018) ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου.



## 1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

**Το πρόβλημα:** Οι αξίες είναι η πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού. Το Ταίριασμα επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στον οργανισμό, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί, όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα, ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Τίθεται λοιπόν το πρόβλημα: τι συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας, τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στα στυλ ηγεσίας τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία τους, τι συμβαίνει με το Ταίριασμα μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολείου, πως κινούνται οι δείκτες των διαφόρων στυλ ηγεσίας όπως η Αφοσίωση, η Παρακίνηση Έμπνευσης, η Εξιδανικευμένη Επιρροή, η Πνευματική Διέγερση, το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή; Τι γίνεται με τους παράγοντες της παραπάνω Προσπάθειας, της Αποτελεσματικότητας και της Ικανοποίησης από το επάγγελμά τους;

**Η έρευνα εν γένει:** Με στόχο την απάντηση στους προαναφερθέντες προβληματισμούς πραγματοποιείται σχετική έρευνα. Η έρευνα έχει ως υποκείμενα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας οι οποίου υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Με την έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα επιχειρείται η διερεύνηση:

- Του στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.
- Του βαθμού αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους
- Του βαθμού ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους

- Της σχέσης του ηγετικού προφίλ, της αφοσίωσης και του ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου
- Της διαφοροποίηση των ανωτέρω με βάση τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**Τα Ερευνητικά Ερωτήματα.** Η διερεύνηση των παραπάνω, βασίστηκε στην απόπειρα απάντησης στα τρία Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι βαθμοί του «Ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «Ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
3. Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωσης, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

**Η σύνθεση των ερωτημάτων.** Όπως γίνεται αμέσως αντιληπτό από τον αναγνώστη, τα Ερευνητικά Ερωτήματα είναι σύνθετα, πράγμα το οποίο προβληματίζει την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως της εξαγωγής των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Επί αυτού οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι τα «καλά» ερευνητικά ερωτήματα (1) Φτάνουν στην καρδιά του ερευνητικού προβλήματος, (2) Είναι απλά και σαφώς διατυπωμένα και (3) Είναι δυνατό να απαντηθούν με τα εργαλεία τα οποία διαθέτει ο ερευνητής. Συνεχίζοντας τον προβληματισμό για το αν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα είναι «καλά», κατά τους Mallick and Verma (2005), ότι με στόχο την ικανοποίηση των (1) και (3) χαρακτηριστικών των «καλών» ερωτημάτων, υποβαθμίζεται μερικώς το χαρακτηριστικό της απλότητας στο χαρακτηριστικό (2). Σημειώνεται ότι η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρούμε, ότι επιβεβαιώνει την σύνταξη των Ερευνητικών Ερωτημάτων.

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 2.1. Ηγεσία εν γένει

Σύμφωνα με τον Chemers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής στην οποία ένα άτομο είναι σε θέση να συγκεντρώσει την βοήθεια και την υποστήριξη των άλλων στην εκπλήρωση ενός κοινού καθήκοντος. Η ηγεσία είναι μια ομαδική δραστηριότητα, βασίζεται στην κοινωνική επιρροή και περιστρέφεται γύρω από ένα κοινό καθήκον. Η πραγματικότητα της ηγεσίας είναι πολύ περίπλοκη. Προσωπικοί παράγοντες, όπως οι σκέψεις και τα συναισθήματα, αλληλεπιδρούν με

διαπροσωπικές διαδικασίες όπως η έλξη, η επικοινωνία και η επιρροή, ώστε να επιδράσουν σε ένα δυναμικό εξωτερικό περιβάλλον (Chemers, 1997). Οι Hoy and Miskei (2012) καθορίζουν εν γένει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα άτομο ή μια ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά προς έναν κοινό στόχο. Η ηγεσία απαντάται ευρέως σε οργανισμούς τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα και έχει λογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις. Η λέξη ηγεσία προβάλλει εικόνες ισχυρών, δυναμικών ατόμων που μεταβάλλουν την πορεία της ιστορίας, διοικούν νικηφόρους στρατούς ή χτίζουν πλούσιες και με μεγάλη επιρροή αυτοκρατορίες και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ηγέτες κάνουν τη διαφορά και θέλουν να καταλάβουν το γιατί (Gary Yukl, 2002). Η ηγεσία συχνά θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των θεσμών (Bass, 2008). Οι Clark, Sivakumaran, Hall and Keels (2015) αναφέρουν ότι ο Northhouse (2013) θεώρησε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ηγεσίας οι οποίοι περιγράφουν την εξέλιξη της έννοιας της ηγεσίας, πολλές φορές, όχι με μεγάλη πιστότητα. Έτσι ο Northhouse συνοψίζει αυτή την εξέλιξη ισχυριζόμενος ότι η ηγεσία είναι πράγματι η επιρροή ενός ατόμου σε μια ομάδα για να επιτύχει έναν στόχο. Ο ίδιος περιέγραψε τέσσερα στοιχεία που είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό της ηγεσίας με σαφήνεια: (α) δυνατότητα επιρροής - όπου οι ηγέτες είναι ικανοί να επηρεάσουν τα μέλη του οργανισμού, τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους, (β) η ηγεσία ως διαδικασία - όπου η ηγεσία μεταδίδεται ανάμεσα στα μέλη, οπότε ένα μέλος στο οποίο έχει ανατεθεί η καθοδήγηση επηρεάζει το άλλο. (γ) αλληλεπίδραση ηγεσίας σε ομάδες - όπου μια ομάδα μελών επηρεάζεται από τον ηγέτη για καθορισμένο σκοπό και δ) τους κοινούς στόχους της ηγεσίας - όπου δίδεται σημασία στην καθοδήγηση του ηγέτη προς τα μέλη για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού ή στόχου (Clark, Sivakumaran, Hall, & Keels, 2015).

Ερευνητές (e.g., Πασιαρδής, 2004; Αθανασίου, 2015) υποστηρίζουν ότι η επίδραση ενός ηγέτη στα μέλη του οργανισμού του είναι μία ικανότητα η οποία εξαρτάται άμεσα από πηγές εξουσίας όπως η νόμιμη εξουσία, ο έλεγχος πόρων, η ανταμοιβή αλλά και από πηγές εξουσίας που τα μέλη έχουν και ασκούν πάνω σ' αυτόν ή στα άλλα μέλη όπως η δύναμη του «ειδικού», η ανεπίσημη εξουσία, τα πολιτικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν είτε να δημιουργήσουν είτε να λύσουν σημαντικά οργανωσιακά προβλήματα. Η βελτίωση ενός οργανισμού αλλάζει με κατεύθυνση η οποία διατηρείται στην πάροδο του χρόνου, προάγει τα υφιστάμενα συστήματα, αυξάνει το μέσο επίπεδο ποιότητας και απόδοσης και παράλληλα μειώνει την ποικιλομορφία των μονάδων εμπλέκοντας τους ανθρώπους στην ανάλυση και κατανόηση των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Eldmore, 2000).

Οι Sfantou, Laliotis, Patelarou, Sifaki-Pistolla, Matalliotakis, and Patelarou (2017, October) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλοί αναγνωρισμένοι τύποι ηγεσίας, ενώ έξι τύποι φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένοι: (1) Μετασχηματιστικός (transformational), (2) Συναλλακτικός (transactional), (3) Αυταρχικός (autocratic,

[authoritarian]), (4) Ανύπαρκτος (laissez-faire) [ή Εξουσιοδοτικός], (5) προσανατολισμένος στην εργασία (task-oriented) και (6) προσανατολισμένος στη σχέση (relationship-oriented). Πάντως, οι ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα στυλ ηγεσίας βάσει του οποίου να έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια αποτελεσματική ανάλυση κάθε κατάστασης για να δείξουν ότι είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Bush & Glover, 2003).

## **2.2. Μορφές Ηγεσίας**

### **2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership) είναι μια προσέγγιση ηγεσίας η οποία αναφέρεται ταυτοχρόνως τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος, στρατηγικών και χαρακτηριστικών του οργανισμού, κατά κύριο λόγο, επικεντρώνεται στο όραμα και στους ακόλουθους (followers) και εστιάζει στην προαγωγή και την εξέλιξη τόσο των ιδίων των ακολούθων όσο και των *εσωτερικών* (intrinsic) κινήτρων τους. Οι *μετασχηματιστικοί* ηγέτες επικεντρώνονται στην ένταξη των ακολούθων σε ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης και συνειδητοποίησης προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του οργανισμού και όχι μόνο για το προσωπικό συμφέρον (Hughes, 2014). Οι Riggio, Bass, and Orr (2004) αναφέρουν ότι ο κοινός τόπος μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και κοινωνίας γενικότερα, αποτελεί αχαρτογράφητη περιοχή κι αυτό οφείλεται στο ότι οι απαιτήσεις της ηγεσίας διαφέρουν μεταξύ των κερδοσκοπικών και των μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ιδιωτικές επιχειρήσεις είναι κερδοσκοπικοί οργανισμοί και έχουν γνώμονα την παραγωγή και το κέρδος ενώ οι οργανισμοί του μη κερδοσκοπικού τομέα, καθοδηγούνται από την αιτία. Για το λόγο αυτό, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια ιδιαίτερα επιτακτική θεωρία η οποία εφαρμόζεται στην ευρύτερη κοινωνία, λόγω του ότι εστιάζεται στην αποστολή ενός οργανισμού η οποία είναι εμπνευσμένη από ένα όραμα (Riggio, Bass, & Orr 2004).

#### **Τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.**

Οι Bass and Bass (2009) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν συμπεριφορές που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα διαφορετικά στυλ: *παρακίνηση έμπνευσης* (inspirational motivation), *εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized influence), *πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation) και *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* (individualized consideration). Αυτά τα τέσσερα στυλ συχνά αναφέρονται ως τα «Τέσσερα Ι» της ηγεσίας μετασχηματισμού (Bass & Bass, 2009, p 89). Όμως οι Bass & Riggio (2014) θεωρούν ότι υπάρχουν δύο πτυχές στην *εξιδανικευμένη επιρροή*: (α) οι *συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής* του ηγέτη (idealized influence behavior) και (β) τα στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους

συνεργάτες ως *γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attributes). Αυτές οι δύο πτυχές, στις έρευνες, συνήθως μετρούνται με ξεχωριστούς υποπαράγοντες (ίδια MLQ), και αντιπροσωπεύουν την αλληλεπιδραστική φύση της εξιδανικευμένης επιρροής όπως αυτή είναι ενσωματωμένη τόσο στη συμπεριφορά του ηγέτη όσο και στις αντιλήψεις που έχουν για τον ηγέτη οι ακόλουθοι. Ένα δείγμα ερευνητικού εργαλείου (ίδια, MLQ) το οποίο αντιπροσωπεύει την εξιδανικευμένη συμπεριφορά επιρροής του ηγέτη είναι «Ο ηγέτης τονίζει τη σημασία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής» και ένα στοιχείο από την εξιδανικευμένη επιρροή η οποία αποδίδεται στον ηγέτη είναι: «Ο ηγέτης καθησυχάζει τους άλλους ότι τα εμπόδια θα ξεπεραστούν». (Bass & Riggio, 2014). Στο ίδιο συμφωνούν και οι Moss and Reitossa (2007) οι οποίοι αναφέρουν ότι η *εξιδανικευμένη επιρροή* απαρτίζεται από δύο μορφές: τη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), στην οποία οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό και τη μορφή της *συμπεριφοράς εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) στην οποία οι ηγέτες παρουσιάζουν εξαιρετική συμπεριφορά και μπορεί να θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες για να βελτιώσουν τους στόχους της ομάδας εργασίας τους. (Moss & Ritossa, 2007). Οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι ο Locke (1969) εστιάζει στο σύστημα αξιών του ατόμου παρά στις ανάγκες και τις προσδοκίες του κι έτσι υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου ότι η εργασία του εκπληρώνει ή διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για αυτήν (Locke, 1969).

Έτσι μπορούμε να καταλήξουμε σε πέντε χαρακτηριστικά (στυλ) Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, τα «Πέντε Ι» ως ακολούθως:

1. Παρακίνηση έμπνευσης (inspirational motivation),
2. *Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute),
3. *Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior),
4. Πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και
5. *Εξατομικευμένο ενδιαφέρον* (individualized consideration).

Συνοψίζοντας αναφέρεται ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία σχέσεων και κινήτρων μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν συνήθως την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να εμπνέουν σεβασμό στο προσωπικό και να γνωστοποιούν την πίστη μέσω ενός κοινού οράματος, με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας, την ενίσχυση του ηθικού των εργαζομένων και την ικανοποίηση από την εργασία (Sfantou et al., 2017, October).

### **2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής**

Οι Moss and Ritossa (2007) και οι Bass & Riggio (2014) αναφέρουν ότι στη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), της *εξιδανικευμένης επιρροής* οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό ως στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους συνεργάτες τους. Οι Sahibzada, Kakakhel and Khan (2016) αναφέρουν ότι ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute) επιδεικνύουν ορθές, καλά προσαρμοσμένες στην κοινωνία και αξιοσημείωτες εσωτερικές στρατηγικές οι οποίες επηρεάζουν τους ακολούθους τους ώστε κι αυτοί να ταυτιστούν με τον οργανισμό. Οι ίδιοι επικαλούμενοι τους Bodla and Nawaz (2010) και τους Shibru and Darshan (2011) προσδιόρισαν κάποιες απόψεις για τους ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* και συγκεκριμένα ενέργειες, πρακτικές αλλά και άλλες πτυχές οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με την προσωπικότητα τους απλώς κατά την αντίληψη των ακολούθων τους. Αυτοί οι ηγέτες παρότι αντιμετώπισαν κινδύνους, ενήργησαν με δεοντολογική συνέπεια και με βάση τις ορθές συμπεριφορές, έδωσαν έμφαση στην οικοδόμηση της αξίας, της αφοσίωσης και της εμπιστοσύνης των ακολούθων. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι σε κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές που εκδήλωσαν, μείωσαν τα προσωπικά τους οφέλη προς όφελος του οργανισμού (Sahibzada, Kakakhel, & Khan, 2016).

### **2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής**

*Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior – IB). Η *εξιδανικευμένη επιρροή* περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι ηγέτες θεωρούνται ως ένα εμπνευσμένο μοντέλο ηγετικού ρόλου (Moss & Ritossa, 2007). Στη μετασχηματιστικοί ηγεσία, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους εξιδανικευμένης επιρροής, πραγματικά συμπεριφέρονται με τρόπους που τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους οπαδούς τους. Οι ηγέτες, θεωρείται από τους ακολούθους τους, ότι είναι προικισμένοι, ότι διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες όπως επιμονή και αποφασιστικότητα (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). Οι ηγέτες θαυμάζονται για τα χαρίσματά τους όπως η αίσθηση της δύναμης και η αυτοπεποίθηση, γίνονται σεβαστοί και τυγχάνουν εμπιστοσύνης (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι ακόλουθοι ταυτίζονται με τους ηγέτες και θέλουν να τους μιμηθούν. Επιπλέον, οι ηγέτες που έχουν μεγάλη *εξιδανικευμένη επιρροή* είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους και είναι συνεπείς και όχι αυθαίρετοι. Μπορούν να υπολογίζονται για να κάνουν τη σωστή κίνηση, επιδεικνύοντας υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς (Burke, 2017; Bass & Riggio, 2014). Ειδικά στη μορφή της *εξιδανικευμένης επιρροής* η οποία ονομάζεται *συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) οι ηγέτες παρουσιάζουν μία *εξιδανικευμένη συμπεριφορά* βάσει της οποίας μπορεί να

θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες εάν αυτή η θυσία ανταποκρίνεται στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού στον οποίο ηγούνται (Moss & Ritossa, 2007).

### **2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης**

Η παρακίνηση έμπνευσης (Inspirational Motivation-IM) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενεργοποιούν τους ακόλουθους τους, βλέποντας το μέλλον με αισιοδοξία, τονίζοντας φιλόδοξους στόχους, προβάλλοντας ένα εξιδανικευμένο όραμα και ενημερώνοντας τους ακόλουθους ότι το όραμα είναι εφικτό (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους ακόλουθους τους παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των γύρω τους. Προκαλούν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, και ενεργοποιούν ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Οι ηγέτες εμπλέκουν τους ακόλουθους τους στο όραμα και την προοπτική του μέλλοντος για τον οργανισμό. Δημιουργούν σαφώς προσδιορισμένες προσδοκίες που θέλουν να αντιληφθούν οι ακόλουθοι και αναλαμβάνουν δέσμευση για τους στόχους και το κοινό όραμα. Χαρακτηριστικό ερευνητικό στοιχείο (ερευνητικό ερώτημα) (MLQ) για την παρακίνηση έμπνευσης είναι *«Ο ηγέτης δημιουργεί ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον»*. Η εξιδανικευμένη επιρροή και η παρακίνηση έμπνευσης αποτελούν συνήθως έναν ενιαίο παράγοντα χαρισματικής & εμπνευσμένης ηγεσίας. Οι παράγοντες του χαρίσματος και της έμπνευσης είναι παρόμοιες με τις συμπεριφορές που περιγράφονται στη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 1993; House, 1977; Bass & Riggio, 2014).

### **2.2.1.4. Πνευματική διέγερση**

Η πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation IC) είναι σύνολο συμπεριφορών και χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας που υποδηλώνει ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, κατά την επίλυση προβλημάτων, επιδιώκει διαφορετικές προοπτικές και κάνει τους άλλους να εξετάσουν από διαφορετικό πρίσμα τα εν λόγω προβλήματα. Οι ηγέτες που αξιοποιούν την πνευματική διέγερση ενθαρρύνουν τη μη παραδοσιακή σκέψη, αμφισβητούν υποθέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιζητούν ιδέες από τους ακόλουθους, αλλάζουν νοοτροπίες, παράγουν νέες ιδέες, τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, και προτείνουν νέους τρόπους εξέτασης των προβλημάτων με στόχο την ολοκλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Οι ηγέτες συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις και αμφισβητούν για το εάν αυτές οι υποθέσεις είναι κατάλληλες και ακριβείς. Αυτός ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πλήρως ενταγμένος στον κοινωνικό τομέα, επειδή οι εργαζόμενοι συχνά προσελκύονται από μη κερδοσκοπικά κίνητρα επειδή γνωρίζουν τα άμεσα αποτελέσματα τα οποία οι ίδιοι μπορούν να επιφέρουν (Hughes, 2014; Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

### 2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Το *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* ή προσωπική προσέγγιση (Individualized consideration - IC) αποτελεί παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εφαρμογή του οποίου οι ηγέτες που επιδεικνύουν Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον αφιερώνουν χρόνο στην καθοδήγηση και στη διδασκαλία των ακολούθων τους, προωθώντας την αυτο-ανάπτυξή τους. Αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα, και όχι απλώς ως μέλη της ομάδας, και προσδιορίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τις προσδοκίες τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν εξατομικευμένη προσέγγιση, ακούνε τις ανησυχίες των άλλων και βοηθούν τους άλλους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Hughes, 2014). Αυτοί οι ηγέτες παρέχουν εξατομικευμένη προσοχή στους ακολούθους τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και αναγνωρίζοντας τις ειδικές τους ανάγκες. Επιπλέον εκχωρούν αρμοδιότητες ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός και ταυτόχρονα προάγουν την προσωπική ανάπτυξη του καθενός σεβόμενοι την προσωπικότητά τους (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ακούν αποτελεσματικά, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες για επίτευξη και ανάπτυξη κι ενεργούν ως εκπαιδευτές ή μέντορες κάθε ακόλουθου. Οι ακόλουθοι και οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν διαδοχικά όλο και υψηλότερα επίπεδα δυνατοτήτων. Ενθαρρύνουν και ασκούν αμφίδρομη ανταλλαγή επικοινωνίας. Επίσης ασκείται Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον όταν δημιουργούνται νέες ευκαιρίες μάθησης και υποστηρικτικό κλίμα. Παρακολουθείται διακριτικά η εκτέλεση των καθηκόντων του καθενός για να διαπιστωθεί εάν οι οπαδοί χρειάζονται πρόσθετη καθοδήγηση ή υποστήριξη αλλά και για να αξιολογηθεί η πρόοδος των εργασιών - στην ιδανική περίπτωση, οι οπαδοί δεν αισθάνονται ότι ελέγχονται (Bass & Riggio, 2014).

### 2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία

Οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι ο Burns (1978) μελέτησε και εισήγαγε την *ηγετική συμπεριφορά* και εντόπισε τη *συναλλακτική ηγεσία* και τη *μετασχηματιστική ηγεσία* ως μία από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του. Ο *συναλλακτικός ηγέτης* φροντίζει κυρίως για την κάλυψη των άμεσων αναγκών των υφισταμένων, ενώ ο *μετασχηματιστικός ηγέτης* ενδιαφέρεται για τις ηθικές αρχές, για τα κίνητρα και τους προβληματισμούς των υφισταμένων. Οι ίδιες αναφέρουν ότι αρχικά, ο ηγέτης διευκρινίζει στον ακόλουθο τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει για να αμειφθεί για την προσπάθειά του, δηλαδή η *συναλλακτική ηγεσία* αφορά σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον ακόλουθο. Η *συναλλακτική ηγεσία* μπορεί να πάρει τη μορφή της αμοιβής με βάση την επίδοση ή μπορεί να πάρει τη μορφή της επικριτικής ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης ασκεί έλεγχο εντοπίζοντας λάθη και αποτυχίες (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Οι Sadeghi and Pihie (2012) αναφέρουν ότι ζήτημα άξιο συζήτησης είναι τα καλύτερα



αποτελέσματα της εφαρμογής ενός συνδυασμού μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Επικαλούνται τους Avolio and Bass (2004) οι οποίοι περιγράφουν ένα νεώτερο παράδειγμα στο οποίο προσαρτάται μετασχηματιστική ηγεσία στο προηγούμενο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας και τον Yukl (2006) ο οποίος αναφέρει ότι ένας συνδυασμός και των δύο μορφών ηγεσίας (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) παράγει σημαντικότερα αποτελέσματα. Επιπλέον επικαλείται μελέτες των Avolio and Bass (2004) βάσει των οποίων έχουν εντοπιστεί αυξανόμενες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συναλλακτική ηγεσία και πιστεύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν υποκαθιστά την συναλλακτική αλλά αντίθετα την ενισχύει με σκοπό την επίτευξη των στόχων των ηγετών, των συνεργατών, της ομάδας και του οργανισμού (Sadeghi & Pihie, 2012). Τέλος, οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής ερευνάς τους «... έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία συνάδει με κανονιστικές πεποιθήσεις που ενθαρρύνουν την επίτευξη, την καινοτομία, τη συμμετοχή, την τήρηση των κανόνων, ενώ οι μετασχηματιστικές μορφές ηγετικής συμπεριφοράς ενισχύουν περαιτέρω αυτές τις κανονιστικές πεποιθήσεις.» Οι ίδιες συνεχίζουν σημειώνοντας ότι «...το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι κοινωνικοί κανόνες που αφορούν την επίτευξη στόχων, την καινοτομία, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την τήρηση των τυπικών διαδικασιών μέσα στους οργανισμούς συνδέονται με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής επίδοσης, ικανοποίησης από την εργασία και ποιότητας εργασιακής ζωής» πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετητών (e.g., Denison & Mishra, 1995, Xenikou & Simosi, 2006).

### **2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή**

Οι Avolio and Bass (1995), επικαλούμενοι τους Bass and Avolio (1992) και Podsakoff, Todor, and Skov (1982) αναφέρουν ότι η ενδεχόμενη συναλλακτική ενίσχυση (transactional contingent reinforcement) (ανταμοιβή ή τιμωρία) πραγματοποιείται με γνώμονα να επιτευχθεί ο στόχος και όχι να διαφοροποιηθούν ή να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν οι ακόλουθοι. Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward – CR) παρατηρείται όταν ένας ακόλουθος λαμβάνει ανταμοιβή ή επαίνους από τον ηγέτη για την επιτυχή ανάληψη του ρόλου όπως συμφωνήθηκε με τον ηγέτη. Η ενδεχόμενη τιμωρία (Contingent punishment – CP) παρατηρείται όταν ο ακόλουθος τιμωρείται, διορθώνεται, απειλείται ή πειθαρχείται από τον ηγέτη επειδή δεν τηρεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο απόδοσης που οριοθετήθηκε από αυτόν (τον ηγέτη). Πόσο αντίκτυπο έχει η ανταμοιβή ή η τιμωρία θα εξαρτηθεί από την εκτίμηση του ακόλουθου του αναμενόμενου αποτελέσματος, το ποσό, το χρονοδιάγραμμα και τη δικαιοσύνη του, την προσπάθεια που δαπανήθηκε και, τελικά, τις ανάγκες του ακόλουθου, οι οποίες δεν θεωρούνται άμεσα από τους συναλλακτικούς ηγέτες. Η διάρκεια της επίπτωσης θα εξαρτηθεί επίσης από την πλήρη ή μερική επανάληψή της με την πάροδο του χρόνου. Η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας με το μοντέλο Full Range of Leadership (FRL)

των Avolio and Bass (1991), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Οποιοσδήποτε μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά του ακόλουθου θα είναι αυξητικές και θα σχετίζονται ειδικά με την ανταμοιβή της απόδοσης. Η γενίκευση και η μεταβίβαση των αποτελεσμάτων μπορεί να προκύψουν εάν τους ζητηθεί ειδική προσοχή από τον ηγέτη. (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 1992; Podsakoff, Todor, & Skov, 1982).

#### **2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση**

Αναφορικά στη *Διοίκηση κατ' εξαίρεση Management-by-Exception* (MBE) οι Bass and Riggio (2014) σημειώνουν ότι αυτή η διορθωτική πολιτική της *συναλλακτικής ηγεσίας* φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την *Ενδεχόμενη Ανταμοιβή* ή τις πολιτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η διορθωτική πολιτική της *διοίκησης κατ' εξαίρεση* μπορεί να είναι *ενεργή Management-by-Exception Active - MEA* ή *παθητική Management-by-Exception-Passive - MEP*. Στην *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* ο ηγέτης οργανώνει, την ενεργή παρακολούθηση των αποκλίσεων από τα πρότυπα, τα λάθη και τα σφάλματα στις αναθέσεις εργασιών του ακόλουθου και την πραγματοποίηση διορθωτικών ενεργειών όπως είναι απαραίτητο. Στην *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση*, ο ηγέτης προβαίνει, αναδρομικά, σε διορθωτικές ενέργειες μόνο αφού ένα πρόβλημα γίνει σημαντικό και προφανές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να θεωρηθεί ως ποιοτικός τύπος μετασχηματιστικής ηγεσίας όταν ο ηγέτης σκοπίμως σκοπεύει να αφήσει τους ακόλουθους να μάθουν να κάνουν λάθη (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008) .

Η *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* συνεπάγεται παθητική αναμονή για παραβιάσεις, λάθη και σφάλματα και στη συνέχεια λήψη διορθωτικών μέτρων. Οι Bass and Riggio (2014) αναφέρουν ότι η *ενεργός διοίκηση κατ' εξαίρεση*, σε ορισμένες περιπτώσεις, απαιτείται και μπορεί να είναι αποτελεσματική, όπως όταν η ασφάλεια έχει πρωταρχική σημασία. Οι ηγέτες πρέπει μερικές φορές να ασκούν *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* όταν απαιτείται να εποπτεύουν μεγάλο αριθμό υφισταμένων ή ατόμων τα οποία υπάγονται σ' αυτούς οι οποίοι αναφέρουν απευθείας σ' αυτούς (τους ηγέτες). Παραδείγματα ερευνητικών δηλώσεων (ίδε, MLQ) για την *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* είναι «Ο ηγέτης κατευθύνει την προσοχή στις αποτυχίες στην τήρηση των προτύπων» και για την *παθητική* «Ο ηγέτης δεν λαμβάνει μέτρα μέχρι να ληφθούν παράπονα» (Bass & Riggio, 2014).

#### **2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία**

Η *αποφευκτική ηγεσία* ή *εξουσιοδοτική ηγεσία* ή *μη ηγεσία* (Laissez-Faire – LF) αποτελεί τύπο ηγεσίας ο οποίος περιλαμβάνει έναν ηγέτη ο οποίος δεν λαμβάνει αποφάσεις, το προσωπικό ενεργεί χωρίς κατεύθυνση ή επίβλεψη, αλλά υπάρχει μια πρακτική προσέγγιση η οποία σπανίως οδηγεί σε αλλαγές στον οργανισμό

(Frandsen, 2014). Στην εφαρμογή της, ο ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, μεταβιβάζει στους υφισταμένους σημαντικά θέματα στα οποία απαιτείται λήψη απόφασης, εκφράζει απροθυμία στο να προτείνει απόψεις για σημαντικά ή αμφιλεγόμενα ζητήματα (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008). Οι ηγέτες που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τον τύπο της *αποφευκτικής ηγεσίας* σημειώνουν συχνά, την αυξημένη χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων των ακολούθων. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν λιγότερους πόρους και είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι για να συμμετάσχουν σε κάθε είδους δράσης. Είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη. Η χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης φαίνεται να απαιτεί λιγότερη προσπάθεια απ' ό,τι η έντονη δράση (Lewin, Lippit, & White, 1939 στο Κωνσταντινούδης 2019). Σε πειραματική τους προσέγγιση οι Lewin et al. (1939) χαρακτηρίζουν ως *Laissez-Faire* την ηγετική συμπεριφορά την οποία παρατηρούν και περιγράφουν τις παρατηρήσεις τους επί των ενεργειών αυτής της *αποφευκτικής ηγεσίας*: «Πλήρης ελευθερία για ομαδική ή εσωτερική απόφαση, χωρίς συμμετοχή ηγέτη. Υπήρξε παροχή διαφόρων υλικών από τον ηγέτη, ο οποίος κατέστησε σαφές ότι θα παρέχει πληροφορίες όταν του ζητηθεί. Δεν πήρε άλλο μέρος στις συζητήσεις εργασίας. Πλήρης μη συμμετοχή του ηγέτη. Πολύ σπάνια σχόλια σχετικά με τις δραστηριότητες των μελών, εκτός εάν ερωτιόνταν και καμία προσπάθεια συμμετοχής ή παρέμβασης στην πορεία των γεγονότων» (Lewin et al., 1939). Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) σημειώνουν ότι ο τύπος της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*), αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας η οποία συχνά θεωρείται ως *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*). Στο ίδιο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (e.g., Avolio & Bass, 2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) οι ηγέτες αποφεύγουν τόσο τις σημαντικές αποφάσεις όσο και τον ενεργό ηγετικό ρόλο. Επιπλέον, ο τύπος συναλλακτικής ηγεσίας της *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* (*management-by-exception-passive*) θεωρείται συχνά ότι αποτελεί *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*) με τα ίδια γενικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας του τύπου της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) (Avolio & Bass, 2004).

#### **2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση**

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, υφίστανται τρεις επιπλέον τομείς έκβασης οι οποίοι αφορούν τις αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο κάποιος θεωρεί τον εαυτό τους ως αποτελεσματικό

ηγέτη. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει είναι ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένος είναι ένας ηγέτης από τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκεί. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία, οι ηγέτες πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί να υποστηριχθεί αξιόπιστα ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008).

### 2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας

Ακολούθως αναφέρονται είδη της ηγεσίας τα οποία εξετάζονται στην παρούσα. Πρόκειται για την Αυθεντική Ηγεσία, την Κατανεμημένη Ηγεσία και την Εξυηρητική Ηγεσία.

**Αυθεντική Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Erickson (1994), η έννοια του ατόμου το οποίο παραμένει πιστό στις βασικές του αξίες είναι θεμελιώδης για την αυθεντικότητα. Αυτή η έννοια εξηγεί την εξέλιξη της αυθεντικής ηγεσίας αφού, όσο περισσότερα άτομα παραμένουν πιστά στις βασικές τους αξίες, τις ταυτότητές τους, τις προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους, αυτά τα άτομα, θεωρείται ότι τόσο πιο αυθεντικά γίνονται (Erickson, 1994). Ο εννοιολογικός ορισμός της αυθεντικής ηγεσίας μπορεί να διευκρινιστεί περαιτέρω με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της. Έτσι σύμφωνα με τον George (2003) η αυθεντική ηγεσία χαρακτηρίζεται από, την κατανόηση του σκοπού του καθενός εμπλεκόμενου και ολόκληρου του οργανισμού, από την ηγεσία με βάση την τήρηση σταθερών αξιών, την καθοδήγηση με βάση το συναίσθημα, την εδραίωση συνεχών σχέσεων και την αυτοπειθαρχία των ηγετών και των ακολούθων (George, 2003).

**Κατανεμημένη Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Elmore (2004), η κουλτούρα της Κατανεμημένης Ηγεσίας (Distribution Culturally) ως εσωτερική ευθύνη, βασίζεται σε τέσσερις τύπους αμοιβαίων σχέσεων : (1) στο σεβασμό, την ακρόαση και την αποτίμηση των απόψεων των άλλων, (2) στην προσωπική σχέση, τις προσωπικές και σταθερές προσωπικές σχέσεις που υπόκεινται στις επαγγελματικές σχέσεις, (3) στην ικανότητα να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις σχέσεις με τους άλλους

και (4) στην προσωπική ακεραιότητα, την ειλικρίνεια και την ειλικρίνεια στις σχέσεις.

**Εξυπηρετική Ηγεσία:** Η Εξυπηρετική Ηγεσία (Servant Leadership) αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Noland & Richards, 2015). Αποτελείται από επτά διαστάσεις: (1) τη συναισθηματική υποστήριξη, (2) τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, (3) την αντιληπτική ικανότητα, (4) την ενδυνάμωση των υφισταμένων, (5) τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, (6) την προτεραιότητα στους υφισταμένους και (7) την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008).

### **2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη**

Το βασικό καθήκον ενός ηγέτη είναι να οικοδομεί και να διατηρεί μία ομάδα υψηλών επιδόσεων (Furnham, 2005). Η Yukl (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν πολυάριθμοι και ποικίλοι ορισμοί σχετικά με την έννοια του ηγέτη, αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η έννοια του ηγέτη υποδηλώνει ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία επίδρασης και καθοδήγησης των σχέσεων μέσα σε έναν οργανισμό (Yukl, 2013). Οι ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο σε έναν οργανισμό. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται με την επιτυχία, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς τη σωστή κατεύθυνση της πορείας του οργανισμού, τα κατευθύνουν προς το όραμα. Ο ηγέτης μπορεί να είναι μέλος μίας ομάδας και από αυτή μπορεί να προέλθει. Το άτομο το οποίο αντιλαμβάνεται το ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας και έχει τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθεί μπορεί να γίνει ηγέτης (Oakland, 2014). Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών, ο Guirdham (2002) υπογραμμίζει τη σημασία εκείνων (των ηγετών) που έχουν καλές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες συνεπάγονται την ικανότητα να πείσουν τους άλλους. Η Yukl (2013) δηλώνει ότι υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή ηγεσία, όπως το πλαίσιο των υφιστάμενων καταστάσεων και η χρήση της εξουσίας (Yukl, 2013).

**Οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες:** Οι Gregory Stone, Russell, and Patterson (2004) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μετασχηματίζουν τις προσωπικές αξίες των ακολούθων για να στηρίξουν το όραμα και τους στόχους του οργανισμού ενισχύοντας ένα περιβάλλον όπου δύναται να διαμορφωθούν σχέσεις και δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο οποίο μπορούν να μοιραστούν τα οράματα (Bass, 1985a). Οι ίδιοι συνεχίζουν επικαλούμενοι ότι οι Avolio et al. (1991) καθιέρωσαν τέσσερις πρωταρχικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη: (1) την Εξιδανικευμένη Επιρροή (ή χαρισματική επιρροή), Idealized Influence (or Charismatic Influence), (2) την Εμπνευστική Παρακίνηση (Inspirational Motivation), (3) Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) και (4) το Εξατομικευμένο

Ενδιαφέρον (Individualized consideration). Οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) αναφέρουν ότι οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πολλές για πολλούς, όμως η αίσθηση και μόνο του ότι υπάρχει ένα ικανό άτομο το οποίο θέλει να βοηθήσει και να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ τόσο την επιτέλεση του έργου τους όσο και τη γενικότερη ψυχολογία τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Ο Graham (1988) αναφέρει ότι οι σημαντικότερες επιδράσεις των μετασχηματιστικών ηγετών πρέπει να είναι στην απόδοσή τους εκτός ρόλου, παρά στην απόδοσή τους εντός αυτού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες της θα πρέπει να παρακινήσουν τους ακολούθους να ενεργούν σε επίπεδο το οποίο υπερβαίνει τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνήθειες οδηγίες και τους κανονισμούς του οργανισμού (Katz & Kahn, 1978). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν επίσης ότι όπως σημειώνεται από τον Yukl (1989b), ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι ακόλουθοι παρακινούνται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες στο να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του οργανισμού είναι ότι οι ακόλουθοι, τους εμπιστεύονται και τους σέβονται. Ένας άλλος δυνητικός παράγοντας της επίδρασης των συμπεριφορών του μετασχηματιστικού ηγέτη στην απόδοση εκτός ρόλου, εκτός από την εμπιστοσύνη σ' αυτόν, είναι η ικανοποίηση των εργαζομένων (Yukl, 1989b). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι ενώ, μεγάλο μέρος της εμπειρικής έρευνας στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει επικεντρωθεί στην επίδραση των συμπεριφορών των μετασχηματιστικών ηγετών στις επιδόσεις εντός του ρόλου τους και στην ικανοποίηση των ακολούθων, παρά στην, εκτός ρόλου, απόδοσή τους, η πραγματική ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι αυτοί οι μετασχηματιστικοί ηγέτες απογειώνουν τους απλούς ανθρώπους σε έκτακτα ύψη (Boal & Bryson, 1988), προκαλούν τους ακολούθους να πραγματοποιήσουν περισσότερα από όσα περιμένουν, οι ίδιοι, να κάνουν (Yukl, 1989a) και να ενεργούν πέραν του προσδοκώμενου επιπέδου (Bass, 1985). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να πιστεύουμε ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών, επηρεάζουν την *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB). Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετοί δυνατοί τρόποι με τους οποίους αυτό μπορεί να συμβεί. Οι ίδιοι λένε ότι ο Bass (1985) αναφέρει μια ποικιλία μελετών πεδίου οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων, την ίδια προσπάθεια από μέρους της και την απόδοση στην εργασία (Bass, 1985).

Αναφορικά στο σχολικό μετασχηματιστικό ηγέτη, οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) επικαλούμενες τους Ράπτης και Βιτιλάκη (2007) αναφέρουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες που διαχέει, την

δημιουργία υψηλού επιπέδου κουλτούρας που εισάγει, τις αλλαγές που επιφέρει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Οι ίδιες αναφέρουν ότι ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002).

**Οι Χαρισματικοί ηγέτες:** Ο Bass et al. (2003), αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι πρόκειται για μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό, το χάρισμα, αν και υπάρχουν ορισμένοι ηγέτες που χαρακτηρίζονται ως τόσο χαρισματικοί ώστε να αναφέρονται ως χαρισματικοί ηγέτες (Bass et al., 2003). Ο Chio (2006) αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι διαθέτουν τρία επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: (1) η ικανότητα πρόβλεψης των μελλοντικών τάσεων και του οραματισμού. (2) η δημιουργικότητα και ο στοχασμός και (3) η ικανότητα ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης των ακολούθων (Chio, 2006). Ο McKenna (2006) αναφέρει ότι οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να παρακινήσουν τους ακολούθους να εκτελούν αποτελεσματικά χωρίς να χρειαστεί να επικαλεσθούν τη θέση τους στην εξουσία. Έχουν ένα όραμα και την ικανότητα να πείσουν τους ακολούθους να υποστηρίξουν αυτό το όραμα. Άλλα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό, την ενέργεια, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα. Επιπλέον, δεν φοβούνται να είναι ασυνήθιστοι. (McKenna, 2006).

**Οι εξυπηρετικοί ηγέτες:** Η εξυπηρετική ηγεσία επικεντρώνεται στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη έναντι των ακολούθων και στην καλλιέργεια του ταλέντου και των δυνατοτήτων κάθε εργαζομένου ώστε να είναι επωφελής για τον οργανισμό (Northouse, 2013). Η εξυπηρετική ηγεσία προτείνει ότι οι ηγέτες θέλουν να υπηρετήσουν άλλους και τονίζει τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά των ηγετών οι οποίοι επικεντρώνονται στις ανάγκες των υφισταμένων τους (Greenleaf, 1977, cited in Northouse, 2013).

**Οι αυθεντικοί ηγέτες:** Ο Northouse (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν κάποιες παραλληλίες μεταξύ των αυθεντικών ηγετών και των εξυπηρετικών ηγετών. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αυθεντικών ηγετών, οι Bass and Riggio (2006) αναφέρουν ότι υπάρχει ανησυχία σχετικά με ηγέτες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «αδίστακτοι» λόγω του ότι μπορεί να έχουν «εκμεταλλευτικά» κίνητρα αν και μπορεί να φαίνονται ως χαρισματικοί. Συνεπώς, υπάρχει η επιθυμία για ηγέτες που είναι γνήσιοι και αυθεντικοί (Bass & Riggio, 2006). Η Shirey (2006) προτείνει έναν εννοιολογικό ορισμό της αυθεντικής ηγεσίας από τους Avolio et al. (2004) οι οποίοι ορίζουν ως αυθεντικούς ηγέτες, εκείνα τα άτομα που έχουν βαθιά επίγνωση του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους και θεωρούνται από τους άλλους ότι

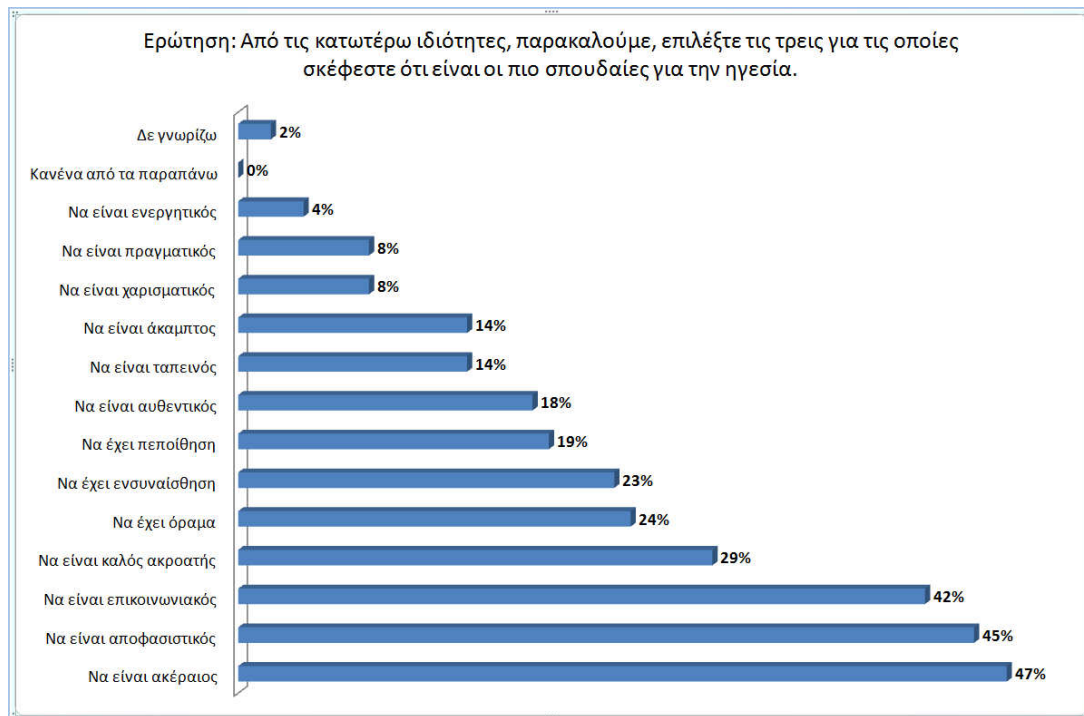
συνειδητοποιούν τις δικές τους και τις άλλες αξίες με ηθική προοπτική, διαθέτουν γνώση και δυνατά σημεία, έχουν επίγνωση του πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι αισιόδοξοι, ανθεκτικοί και υψηλού ηθικού χαρακτήρα (Avolio et al., 2004). Ο George (2003) περιγράφει έναν αυθεντικό ηγέτη ως άτομο σε θέση ευθύνης το οποίο είναι γνήσιο, έμπιστο, αξιόπιστο και πιστευτό. Η Shirey (2006) αναφέρει ότι αυτή η περιγραφή είναι σύμφωνη με τον ορισμό της AACN (2005) για τον όρο αυθεντικό, η οποία προτείνει ότι οι ηγέτες που είναι αυθεντικοί, «συμμορφώνονται με το γεγονός» ή «μιλούν την αλήθεια» και ως εκ τούτου αξίζουν εμπιστοσύνη και πίστη (AACN, 2005). Σύμφωνα με τον George (2003) οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν 5 βασικά χαρακτηριστικά: (1) ικανότητες να κατανοήσουν το δικό τους σκοπό, (2) να ασκήσουν σταθερές αξίες, (3) να καθοδηγήσουν με την καρδιά τους, (4) να εδραιώσουν συνεχείς σχέσεις και (5) να ασκήσουν αυτοπειθαρχία.

Εν κατακλείδι, ακολούθως, χαρακτηριστικά αναφέρονται απόψεις για τις ιδιότητες ενός ηγέτη «όπως τον θέλουμε». Συγκεκριμένα στον (Πίνακα 2.5-1), αναφέρονται χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα ποσοστά «δημοτικότητας» τους τα οποία προέκυψαν από έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο τον Αύγουστο του 2017 σε δείγμα 2061 ατόμων (BritainThinks, 2017). Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Από τις κατωτέρω ιδιότητες, παρακαλούμε, επιλέξτε τις τρεις για τις οποίες σκέφτεστε ότι είναι οι πιο σπουδαίες για την ηγεσία» παριστάνονται στην (Εικόνα 1.).

**Πίνακας 2.3-1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητας» τους. Πηγή: BritainThinks (2017).**

<b>Χαρακτηριστικό του Ηγέτη</b>	<b>Ποσοστό δημοτικότητας του χαρακτηριστικού</b>
Να είναι ακέραιος	47%
Να είναι αποφασιστικός	45%
Να είναι επικοινωνιακός	42%
Να είναι καλός ακροατής	29%
Να έχει όραμα	24%
Να έχει ενσυναίσθηση	23%
Να έχει πεποίθηση	19%
Να είναι αυθεντικός	18%
Να είναι ταπεινός	14%
Να είναι άκαμπτος	14%
Να είναι χαρισματικός	8%
Να είναι πραγματικός	8%
Να είναι ενεργητικός	4%





Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητας» τους στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2017. Πηγή: BritainThinks(2017)

## 2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το Σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση, ως οργανισμός ή σύστημα, η οποία χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των ειδικών λειτουργιών τις οποίες αναλαμβάνει να επιτελέσει και των στοιχείων της τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές αυτές λειτουργίες. Στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης αποτελούν οι αξίες, οι κοινωνικοί ρόλοι, το σύστημα διοίκησης κ.ά. Οι ειδικές λειτουργίες του σχολείου είναι ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δομής του σχολικού οργανισμού είναι το σύστημα διοίκησής του (Σαΐτης, 2008). Οι Hallinger and Heck (1999) στη μελέτη τους Can Leadership Enhance School Effectiveness? (Μπορεί η Ηγεσία να Ενισχύσει τη Σχολική Αποτελεσματικότητα) επικαλούμενοι τους Getzels, Lipham, and Campbell (1968) αναφέρουν ότι ο πολιτισμός (η κουλτούρα) είναι η πηγή αξιών την οποία οι άνθρωποι μοιράζονται σε μια κοινωνία. Καθώς λοιπόν αυτή η κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει επιπτώσεις σε πολλαπλά χαρακτηριστικά του σχολείου και του περιβάλλοντος του, αυτή η κουλτούρα διαμορφώνει το θεσμικό και κοινοτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το σχολείο, καθορίζοντας κυρίαρχους προσανατολισμούς αξίας και κανόνες συμπεριφοράς (Getzels et al., 1968). Επηρεάζει τις προτιμήσεις των ηγετών, καθώς και τη φύση των αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα άτομα στο σχολείο και την κοινότητά του. Επιπλέον, καθορίζει την ιδιαίτερη εκπαιδευτική έμφαση ή τους στόχους που επικρατούν στο πλαίσιο του συστήματος εκπαίδευσης (Hallinger & Heck, 1999). Ο Elmore (2000) σημειώνει ότι ένας σκόπιμα αποστασιοποιημένος,

επικεντρωμένος και οργανικός ορισμός της Σχολικής Ηγεσίας είναι ότι πρόκειται για την καθοδήγηση και την κατεύθυνση βελτίωσης της διδασκαλίας. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ηγεσία τείνει να εκλαμβάνεται συναισθηματικά ειδικά στην κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο επειδή θεωρούμε ότι οι άνθρωποι επιτυγχάνουν λόγω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, περισσότερο από ό, τι λόγω της προσπάθειας, των δεξιοτήτων και της γνώσης, όσο επειδή θεωρούμε ότι οι ηγέτες έχουν ιδιότητες που νομίζουμε ότι εμείς δεν έχουμε (Elmore, 2000). Οι Bush and Glover (2003) αναφέρουν ότι βιβλιογραφικά και πολιτικά υποστηρίζεται η Σχολική Μετασχηματιστική Ηγεσία πράγμα το οποίο υποδηλώνει την ανάγκη ανάπτυξης παρακαταθήκης ενεργειών που απαιτούνται για το «μετασχηματισμό» των σχολείων. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για το σχολείο το οποίο θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους να εργαστούν για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Στην εφαρμογή της *σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας*, οι διευθυντές δημιουργούν ρόλους - προκλήσεις-, αναθέτουν υπευθυνότητες και ευκαιρίες για μελλοντικούς ηγέτες ώστε να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Δημιουργούν και συντηρούν μια νοοτροπία καθοδήγησης και κατευθύνσεων σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Εφαρμόζουν σύστημα αυτοαξιολόγησής τους από ομότιμους και με βάση αυτό υλοποιούν προσωπική ανατροφοδότηση. Εκπαιδεύουν άλλα στελέχη για να στηρίζουν την προσωπική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού τους και τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα και προβλήματα. Επιδιώκουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2014). Οι ηγέτες των σχολείων συχνά μετέχουν σε περίπλοκες αλληλεπιδράσεις οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ της υποστήριξης των γονέων, της αφοσίωσης στους μαθητές και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Καθώς οι ηγέτες των σχολείων αλληλεπιδρούν με τις σχολικές τους κοινότητες, συχνά καλούνται να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις. Ωστόσο, η λήψη προσεκτικών αποφάσεων, με βάση τις αρχές λήψης απόφασης, απαιτεί ένα σύνολο προσωπικών δεξιοτήτων (Dotger, 2011).

Σύμφωνα με τον Sharratt (2018) οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, σε όλα τα πλαίσια, εστιάζουν την προσοχή τους στο ακαδημαϊκό επίτευγμα και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επανεξετάζουν κρίσιμα στοιχεία και δεδομένα με σκοπό τη βελτίωσή τους. Κατά τους Harris & Jones (2019) είναι οι ίδιοι οι οποίοι οδηγούν τα σχολεία με τις πιο δύσκολες συνθήκες. Είναι εκείνοι οι οποίοι δίνουν μια σταθερή έμφαση στην εκτίμηση όλων των μαθητών και να τους κάνει να αισθάνονται μέρος της οικογένειας του σχολείου. Είναι αυτή η αίσθηση της στενής συμμετοχής που μπορεί να κάνει τη σημαντική διαφορά στους νέους και μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους προς το καλύτερο.

Ερευνητές (e.g., Deal and Kennedy, 2000; Senior and Fleming, 2006) αποδέχονται τη σπουδαιότητα της οργανωτικής αλλαγής στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού και γνωρίζοντας το γεγονός ότι χρειάζονται πρακτικά βήματα για να συμβούν οι σημαντικές αυτές αλλαγές, συμφωνούν στο σημείο ότι ο ρόλος μιας ηγεσίας ή ενός ηγέτη είναι πολύ σημαντικός στη διοίκηση των οργανισμών εν γένει και την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής ειδικότερα. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι ένα κλειδί για την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής και ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να επιφέρει αποτελεσματική αλλαγή για έναν οργανισμό αφού είναι ο κύριος παράγοντας αλλαγής ο οποίος μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία και να επιφέρει την ζητούμενη βελτίωση (Deal & Kennedy, 2000; Senior & Fleming, 2006).

Ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτό το συμπέρασμα έδωσε ώθηση στην κλήση των διευθυντών να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου και στην επικέντρωση της προσοχής του προσωπικού στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ίδιος πρότεινε την ανάληψη κεντρικού καθοδηγητικού ρόλου από τους διευθυντές με σκοπό την βελτίωση της εκπαίδευσης (Edmond, 1979). Είναι σημαντικό οι ηγέτες να αναπτύξουν μια συμμετοχική ή ομαδική προσέγγιση, η οποία να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους να συμβάλλουν στη διαδικασία ανάπτυξης του οράματος παρά απλά να αποδεχτούν το προσωπικό όραμα του σχολικού ηγέτη (Bush & Glover 2003). Τέλος, οι Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι «*Το εύρημα δύναται να ερμηνευτεί διττά. Πρώτον, η οικονομική ύφεση και η συνακόλουθη κοινωνική κρίση στην οποία περιήλθε η Ελλάδα πριν από μια δεκαετία, αποτέλεσε κατάλληλο έδαφος για την εμφάνιση και ευδοκίμηση των συνιστωσών τού μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.*» (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

## **2.5. Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία**

Ο Young (1998) αναφορικά στις έρευνες για αποτελεσματικά σχολεία, αναφέρει ότι συχνά γίνεται η παραδοχή ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο θα παράγει μαθητές υψηλότερων επιδόσεων πράγμα το οποίο θα παρέχει, στην κοινωνία και στους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης από το σχολείο και επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την ηγεσία και το χώρο εργασίας τους. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας ότι στην έρευνά του

βρέθηκε ότι η μεταβλητότητα μεταξύ των σχολείων όσον αφορά τα επιτεύγματα των μαθητών τους ήταν ελάχιστη όταν έγιναν προσαρμογές για τα ερεθίσματα των μαθητών πράγμα το οποίο καταδεικνύει σαφώς την «ανόητη» εστίαση της έρευνας στις επιτυχίες των μαθητών και του σχολείου, χωρίς να ληφθούν δεόντως υπόψη άλλα μέτρα όπως το ηθικό του προσωπικού και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Young, 1998). Επικαλούμενοι την ίδια έρευνα του Young (1998), αλλά και την μελέτη των Perie, Baker, and Whitener (1997), οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι *«Η ποιότητα του διδακτικού έργου αποτελεί πρώτιστο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν ως προς το ότι η ποιότητα του διδακτικού έργου επηρεάζεται τόσο από τη σφαιρική άποψη του εκπαιδευτικού για την αξία του ως ατόμου όσο και από την ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμα του, όχι μόνο ως ικανοποίηση από την εργασία του, αλλά και ως ικανοποίηση από τη σταδιοδρομία του γενικότερα»* (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Η εστίαση των ηγετών στη λήψη αποφάσεων και τις επικοινωνιακές ενέργειες έχει τη δυνατότητα να επιφέρει θετικές συνέπειες στο κλίμα του σχολείου και την σχολική επιτυχία (Morreale & Pearson, 2008). Οι Harris and Jones (2019) υποστηρίζουν ότι σε «δύσκολα» σχολεία παρατηρείται ισχυρός αρνητικός συσχετισμός μεταξύ κοινωνικών μειονεκτημάτων και σχολικής επιτυχίας. Είναι δυνατό όμως αυτή η τάση να μετριαστεί. Πολλά σχολεία που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δύσκολες περιστάσεις ανακαλύπτουν και δημιουργούν καταστάσεις οι οποίες προσδίδουν σημαντικής αξίας επιτυχίες στη μάθηση των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί μια τέτοια βελτίωση, οι ηγέτες σε τέτοια σχολεία συνήθως υπερβαίνουν αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κανονικές προσπάθειες» κατά βάση παρακινούμενοι από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία ενθαρρύνονται από τους ηγέτες να εργάζονται σκληρότερα από τους συναδέλφους τους σε ευνοϊκότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Harris & Jones, 2019). Όταν οι ηγέτες των σχολείων απορρίπτουν τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, συνήθως το κάνουν επειδή ανησυχούν τόσο για τις ανάγκες των μαθητών και δε μπορούν να αισθάνονται άνετα να εγκαταλείψουν τον έλεγχο. Όμως μια άκαμπτη συμπεριφορά αναφορικά στην ευθύνη και τον έλεγχο τελικά εμποδίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι άνωθεν εντολές και η καθοδήγηση από την κορυφή προς τα κάτω τυπικά αποτυγχάνουν - διότι τελικά αποδυναμώνουν και αποθαρρύνουν και εμποδίζουν την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του μαθήματος. Επομένως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την προετοιμασία, την ενθάρρυνση της αυτονομίας, την απόδοση πραγματικών επιλογών στους συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς. Τότε είναι δυνατή η πραγματική ανάπτυξη των μαθητών (Knight, 2019). Οι Hoy και Miskel (2012) θεωρούν ότι οι ηγέτες είναι απαραίτητοι για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και παρουσιάζουν χρήσιμες

θεωρητικές προοπτικές σε μια αυξανόμενη βάση γνώσεων για την ηγεσία. Η ηγεσία αφορά στην επικοινωνία μηνυμάτων πρόσκλησης σε άτομα και ομάδες με τους οποίους οι ηγέτες αλληλεπιδρούν προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές (Stoll & Fink, 1996). Όμως, οι ίδιοι σημειώνουν ότι κάποιοι, όπως ο Elmore (2000) και ο Finn (2003), ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων ευθύνονται για ανεπαρκή ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ότι οι σημερινοί ηγέτες δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές. Αυτοί οι επικριτές τους ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων, δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα διοικητικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, δεν καθοδηγούν και δεν κατευθύνουν, δεν επιχειρούν να ενσωματώσουν επαναστατικές νέες τεχνολογίες πληροφόρησης στα σχολεία τους, δεν εκσυγχρονίζουν τις ξεπερασμένες διοικητικές δομές και δεν παρέχουν τις απαραίτητες υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές (Hoy & Miskel, 2012). Η Rosenholtz (1989) σημειώνει ότι τα σχολεία με ένα ισχυρό κανονιστικό περιβάλλον επικεντρωμένο στους εκπαιδευτικούς στόχους προωθούν μια άποψη της διδασκαλίας ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου και όχι ως μια ιδιοσυγκρασιακή και μυστηριώδη διαδικασία που διαφέρει ανάλογα με τον κάθε δάσκαλο και επομένως του προκαλεί αβεβαιότητα σχετικά με τον στόχο της εργασίας του. Οι Διευθυντές που αποδίδουν υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας στη διδακτική πρακτική δεν επιθυμούν να παραιτηθούν από τον έλεγχο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδράμουν. Αντιθέτως, η ίδια παρατηρεί, ότι συγκεκριμένοι διευθυντές αξιοποιούν τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένες προσπάθειες που στοχεύουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αναπτύσσοντας τη σαφήνεια για το τι πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz 1989). Δεδομένης της σημασίας της καθοδηγητικής ηγεσίας, οι Bush & Glover (2003) προτείνουν την υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία πρέπει να επικεντρωθούν στη μάθηση, τον κύριο σκοπό των σχολείων, και στη διδασκαλία που απαιτείται για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης, πράγμα το οποίο σημαίνει κατάρτιση των ηγετών για να διασφαλιστεί ότι είναι σε θέση τόσο να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη διδασκαλία και τη μάθηση όσο και να είναι ικανοί να εφαρμόσουν στρατηγικές όπως η παρατήρηση στην τάξη ως μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης. Η κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διοίκηση και την ηγεσία ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος (Bush & Glover 2003). Η σχολική ηγεσία συχνά θεωρείται ως επικεφαλής διοίκηση και μια τέτοια προοπτική περιορίζει την ηγεσία σε ένα άτομο πράγμα το οποίο συνεπάγεται μία μόνη ηγεσία. Η μακροχρόνια εμπιστοσύνη στη δύναμη του ενός είναι υπό αμφισβήτηση. Σήμερα, μιλάμε περισσότερο για κοινή ηγεσία, ομάδες ηγεσίας και κατανεμημένη ηγεσία από ποτέ άλλοτε (Southworth, 2002). Θεωρείται (MacBeath, 2005) ότι η κατανεμημένη (distributed leadership) ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση του πεδίου της ηγεσίας, ώστε να συμπεριληφθούν και άλλοι που μπορεί

να μην κατέχουν καμία επίσημη ηγετική θέση στο σχολείο. Οι άνθρωποι του σχολείου ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλία ή να παρεμβαίνουν όταν βλέπουν κάτι που παραβιάζει τις αξίες του σχολείου. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με άλλους για να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει καινοτόμες ιδέες από όλα τα μέλη του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το προσωπικό υποστήριξης. Συνεχίζοντας ο MacBeath (2005) αναφέρει ότι θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για να καθιερωθεί μια κοινή ηγεσία και ένα κοινό όραμα μεταξύ του προσωπικού σχετικά με το μέλλον του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων του προσωπικού στη λήψη σημαντικών αποφάσεων: τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής, βοηθώντας το προσωπικό να θεωρεί το σχέδιο σχολικής ανάπτυξης ως δική του δημιουργία (MacBeath, 2005). Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς με σαφήνεια και συναισθηματισμό, τότε δεν μπορεί να ενθαρρύνει την απαραίτητη συμμετοχή των γονέων η οποία και υποστηρίζει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει ανοιχτά και πραγματικά με τους εκπαιδευτικούς, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προωθήσει ένα θετικό εκπαιδευτικό κλίμα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να ακούσει με ακρίβεια τις ρητές και σιωπηρές ανησυχίες των μαθητών, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προσφέρει ένα παραγωγικό σχολικό περιβάλλον (Dotger, 2011). Οι Διευθυντές, ως σχολικοί ηγέτες, αποτελούν τους καταλύτες για την αλλαγή στα αποτελεσματικά σχολεία και θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες στην επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου του αποτελεσματικού σχολείου. Προγράμματα βελτίωσης του προσωπικού ως τυπικές διαδικασίες βελτίωσης ως βάση για την αύξηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, περιγράφουν σαφή και διαδοχικά βήματα για τη διαχείριση σχολικών ομάδων βελτίωσης, κατευθύνονται από τον Διευθυντή (Hallinger, 1992). Χαρακτηριστικά οι Hoy and Miskel (2013) αναφέρονται στην έρευνα των Chung and Miskel (1989) οι οποίοι συνοψίζουν χαρακτηριστικά τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των Διευθυντών των σχολείων ως (1) Στη διοίκηση των σχολείων κατά την οποία ως διευθυντές των σχολείων εργάζονται πολλές ώρες σε έναν αδυσώπητο και επομένως, εξαντλητικό ρυθμό. (2) Οι Διευθυντές, ως ηγέτες των σχολείων, βασίζονται σε λεκτικά μέσα, περνούν πολύ χρόνο περπατώντας γύρω από το κτίριο και μιλάνε με άτομα και ομάδες. (3) Οι δραστηριότητες του διευθυντή μεταβάλλονται σημαντικά και ως εκ τούτου, οι Διευθυντές αναγκάζονται να τροποποιούν συνεχώς τα μέσα και τα καθήκοντά τους. (4) Για τους διευθυντές του σχολείου, η εργασία είναι κατακερματισμένη, ο ρυθμός είναι γρήγορος και φρενήρης, η ασυνέχεια είναι διαδεδομένη και ο χρόνος συγκέντρωσης είναι μικρός (Hoy & Miskel, 2013).

## **2.6. Αφοσίωση των εκπαιδευτικών**

Ο Σαϊτης (1992) αναφέρει ότι Διοίκηση είναι «...ο ορθολογικός συνδυασμός διάφορων συνεργατικών δραστηριοτήτων σε μια οργάνωση για την επίτευξη

*συγκεκριμένων σκοπών.»* Ο ίδιος αναφέρει ότι η διοίκηση απαιτεί ένα σύνολο ενεργειών απαραίτητων για την επίτευξη του σκοπού του οργανισμού και τα επιμέρους στοιχεία που διακρίνουμε στο χώρο αυτής είναι, ο καθορισμός του σκοπού, ο καταμερισμός του έργου, η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους ή στις ομάδες τους, η εκτέλεση του έργου και η αξιοποίηση του αποτελέσματος, η αξιολόγηση και η εφαρμογή διορθωτικών μέτρων για μελλοντικές περιπτώσεις όπου απαιτούνται (Σαΐτης, 1992). Οι Cook and Wall (1980) σημειώνουν ότι η έννοια της Οργανωσιακής Δέσμευσης ή Οργανωσιακής Αφοσίωσης (Organizational Commitment) αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ατόμου στα χαρακτηριστικά του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. Αφορά τα συναισθήματα της προσκόλλησης στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, στον ρόλο του σε σχέση με αυτόν και την προσκόλληση στον οργανισμό για το συμφέρον του (του οργανισμού) και όχι για την αυστηρά οργανική του αξία. Ως θετικό αποτέλεσμα της ποιότητας της εργασιακής εμπειρίας, η έννοια της οργανωτικής αφοσίωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην υποκειμενική ευεξία του ατόμου στην εργασία του (Cook & Wall, 1980). Οι Rahman and Hanafiah (2002) σταχυολογούν ορισμούς ερευνητών για την Οργανωσιακή Αφοσίωση. Κάποιες από αυτές είναι: Η προσκόλληση του κεφαλαίου της ευαισθησίας και του συναισθήματος ενός ατόμου στην ομάδα. Κέρδος το οποίο συνδέεται με τη συνέχιση της συμμετοχής στον οργανισμό και χάσιμο το οποίο συνδέεται με την αποχώρηση από τον οργανισμό (Kanter, 1968). Η διαδικασία με την οποία οι στόχοι του οργανισμού και εκείνοι του ατόμου γίνονται ολοένα και πιο ολοκληρωμένοι ή συναφείς (Hall, Schneider, & Nygren, 1970). Η σχετική ισχύς της αναγνώρισης και εμπλοκής ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Ο αφοσιωμένος υπάλληλος θεωρεί ότι είναι ηθικό δικαίωμα να παραμείνει στην εταιρεία, ανεξάρτητα από το πόσο ο οργανισμός βελτιώνει την κατάστασή του ή την ικανοποίηση που του παρέχει ο οργανισμός κατά τη διάρκεια ετών (Marsh & Mannari, 1977). Ένα διαρθρωτικό φαινόμενο που συμβαίνει ως αποτέλεσμα ατομικών-οργανωτικών συναλλαγών και αλλαγών στις προβλέψεις ή τις επενδύσεις με την πάροδο του χρόνου (Hrebiniak & Alutto, 1972). Το σύνολο των εσωτερικοποιημένων κανονιστικών πιέσεων για να ενεργεί κάποιος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους οργανωτικούς στόχους και τα συμφέροντα του οργανισμού (Wiener, 1982). Μια παραστατική, συναισθηματική προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού στον ρόλο κάποιου σε σχέση με τους στόχους και τις αξίες του, και στον οργανισμό για το καλό του, πέραν της καθαρά οργανικής του αξίας (Buchanan, 1974) (Rahman & Hanafiah, 2002).

Ο Edward Deci και ο Richard Ryan (2000) πρότειναν ότι οι άνθρωποι έχουν τρεις εγγενείς ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες δύναται να τους παρακινήσουν. Αυτές είναι η ικανότητα, η αυτονομία και η συσχέτιση. Όταν αυτές οι εγγενείς ανάγκες συνυπάρχουν, τότε αποδίδει και η παρακίνηση, όταν δεν πληρούνται αυτές τότε η

παρακίνηση υποχωρεί. Δηλαδή, οι άνθρωποι θα αισθανθούν κίνητρα όταν νοιώσουν ικανοί σε ό, τι κάνουν, όταν νοιώσουν ότι διαθέτουν μεγάλο βαθμό ελέγχου επί της ζωής τους και όταν νοιώσουν ότι εμπλέκονται σε θετικές σχέσεις. Επίσης ισχύει και το αντίθετο. Όταν οι άνθρωποι ελέγχονται και τους λένε τι πρέπει να κάνουν, δεν βρίσκονται σε καταστάσεις όπου μπορούν να αυξήσουν την ικανότητά τους και δεν βιώνουν θετικές σχέσεις, τα κίνητρά τους θα μειωθούν. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν έχουν μικρή αυτονομία (Knight, 2019). Η έρευνα στην εκπαίδευση έχει επιβεβαιώσει ότι η δυναμική αυτή ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Sparks & Malkus, 2015).

Από την άλλη μεριά, οι [εκπαιδευτικοί] πιέζονται από μικρές αποφάσεις, της σχολικής ηγεσίας, που καθορίζουν αν μπορούν να διατηρήσουν την τάξη στους μαθητές τους. Αγωνίζονται να αποφασίσουν τι να διδάξουν και ποιούς πόρους θα χρησιμοποιήσουν, πόσο γρήγορα ή αργά θα ακολουθήσουν τα μαθήματά τους, πώς θα εμπλακούν οι μαθητές με ποικίλες ικανότητες και ενδιαφέροντα και πώς θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για την τυποποιημένη προετοιμασία των εξετάσεων. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις μόνοι τους, με λίγη οργανωμένη βοήθεια ή έστω κάποια βοήθεια από τους συναδέλφους τους (Knight, 2019). Με σκοπό τη βελτίωση, προτείνεται από τον Elmore (2000), διαφορετικός τρόπος διοίκησης μεταξύ των σχολείων η οποία θα βασίζεται σε κρίσεις ποιότητας και απόδοσης. Αυτές οι κρίσεις θα είναι σχετικές με το πόσο καλά οι μονάδες μπορούν να διαχειριστούν τους πόρους τους σε μια διαδικασία βελτίωσης. Σε κάποια σχολεία απαιτούνται υψηλά επίπεδα διακριτικής ευχέρειας στις λειτουργίες τους έναντι άλλων. Εάν εφαρμοστεί ευρεία κλίμακα διακριτικής ευχέρειας σε όλα τα σχολεία ουσιαστικά αυτό εγγυάται ότι όσοι γνωρίζουν τι να κάνουν θα βελτιωθούν και όσοι δεν γνωρίζουν θα παραμείνουν ίδιοι ή θα επιδεινωθούν (Elmore, 2000). Ο Hallinger (1992) υποστηρίζει ότι η Καθοδηγητική Ηγεσία (instructional leadership) δεν πρέπει να είναι ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντών αφού οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι δάσκαλοι και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ηγέτες των ηγετών δηλαδή θα πρέπει να είναι οι άνθρωποι που αναπτύσσουν την Καθοδηγητική Ηγεσία στους καθηγητές τους (Hallinger, 1992). Τέλος, ο Mulford (2003) αναφέρει ότι οι βασικές σχέσεις στους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν παράγοντες όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η σχολική αποτελεσματικότητα, η βελτίωση, η ικανότητα, η Καθοδηγητική Ηγεσία, η Κατανοημένη Ηγεσία, η οργανωτική μάθηση και η ανάπτυξη. Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά αυτούς τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου, καθώς και να βοηθήσουν στο να αντισταθμιστούν οι υπερβολές των αυξανόμενων και ενίοτε αντιφατικών εξωτερικών πιέσεων. Μια εξειδικευμένη και καλά υποστηριζόμενη ομάδα ηγεσίας στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της αίσθησης του σκοπού με τον τρόπο που οι



εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δουλειά τους. Η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θα ενισχύσει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ως επιλογή σταδιοδρομίας και θα βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Mulford, 2003).

## **2.7. Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου**

Οι Judge and Cable (1997) αναφέρουν ότι η έννοια του Ταίριασματος (Fit) είναι γνωστή για τους περισσότερους ανθρώπους στους οργανισμούς. Οι υποψήφιοι που επιλέγουν εργασία επιλέγουν μεταξύ των οργανισμών με βάση την αντίληψή τους για το αν ταιριάζουν με τις θέσεις εργασίας και τους οργανισμούς. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι μ' αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις του Ταίριασματος καθώς κινούνται μέσα στην οργανωτική ζωή. Στην πραγματικότητα, οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα, επειδή είναι άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς, είναι καλύτεροι παράγοντες πρόγνωσης των επιλογών των ανθρώπων από ό, τι η πραγματική συσχέτιση μεταξύ ανθρώπων και περιβαλλόντων (Judge & Cable, 1997). Η Μπραϊμή (2015) αναφέρει ότι η Προσαρμογή [το Ταίριασμα] Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O Fit) αφορά στους κλάδους της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Η ίδια αναφέρει ότι οι Bretz and Judge (1992) διαπίστωσαν ότι τόσο η αντικειμενικά επιτυχημένη καριέρα, όσο και η υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα επηρεάζονται σημαντικά από τον βαθμό στον οποίο το άτομο ταιριάζει στον οργανισμό και δεδομένου ότι το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού φαίνεται ότι οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα τόσο την αντικειμενικά όσο και υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα, οι συνέπειες του μη ταιριαστού είναι σοβαρές (Bretz & Judge, 1992). Η ίδια συμπληρώνει ότι άλλος ένας οργανωσιακός παράγοντας είναι το Ταίριασμα Προσώπου – Εργασίας (Person–Job Fit - P-J Fit).

Οι Boon and Biron (2016) σημειώνουν υφίστανται δύο συστατικά του Ταίριασματος Προσώπου–Εργασίας. Το πρώτο είναι το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Debilities - D-A), το οποίο αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δυνατότητες του εργαζομένου ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας. Οι ικανότητες συχνά μετριοούνται ανάλογα με τις στάσεις, την εμπειρία και την εκπαίδευση, και οι απαιτήσεις εργασίας συχνά λαμβάνουν τη μορφή φόρτου εργασίας, απαιτήσεων απόδοσης και οργανικών δραστηριοτήτων (Boon & Biron, 2016). Το δεύτερο είναι το Ταίριασμα Αναγκών –Π αροχών (Needs–Supplies N-S). Οι Cable and DeRue (2002) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών είναι οι εκτιμήσεις της αντιστοιχίας μεταξύ των αναγκών των εργαζομένων και των ανταμοιβών που λαμβάνουν σε αντάλλαγμα για την υπηρεσία και τις συνεισφορές τους σε μια θέση εργασίας. το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ανάγκες του εργαζομένου αντιμετωπίζονται

από τις παροχές που προέρχονται από τη δουλειά του. Οι ανάγκες των εργαζομένων συνίστανται σε ψυχολογικές επιθυμίες, αξίες, στόχους, συμφέροντα και προτιμήσεις, ενώ οι προμήθειες εργασίας περιλαμβάνουν αμοιβή, οφέλη, κατάρτιση, ενδιαφέρουσα και προκλητική εργασία, ευκαιρίες προώθησης, αναγνώριση, καλές συνθήκες εργασίας και εύρος λήψης αποφάσεων. Επειδή ένα μέρος του βασικού κινήτρου για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να δεχθούν θέσεις εργασίας, είναι να αποκτήσουν πρόσβαση στις ανταμοιβές που προσφέρουν οι οργανισμοί ως προτροπές, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών (Needs–Supplies N-S) μπορεί να είναι ο πιο σημαντικός τύπος προσαρμογής από την άποψη των εργαζομένων (Cable & DeRue, 2002). Ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων επικεντρώνεται περισσότερο στην εργασία αφού οι απαιτήσεις της εργασίας εκπληρώνονται από τους υπαλλήλους, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών έχει μια ισχυρότερη εστίαση στους εργαζόμενους αφού οι ανάγκες των εργαζομένων εκπληρώνονται από την εργασία (Boon & Biron, 2016).

## **2.8. Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης.**

### **2.8.1. Οι Εκπαιδευτικοί.**

«Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί: Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής...» (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 36). Το σύστημα διορισμού και προσλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται σε επιλογή με σειρά προτεραιότητας από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Συγκεκριμένα, οι κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτονται με επιλογή προσωπικού που διενεργείται από το ΑΣΕΠ βάσει προτεραιότητας, σύμφωνα με απόλυτα προσδιορισμένα μετρήσιμα κριτήρια (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 2019, κεφ. Ε'). Οι εκπαιδευτικοί, κατά βάση έχουν ως κύρια αρμοδιότητα τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10).

Έτσι, «ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου... ..Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων» (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10). Σχετικά με τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, σημειώνεται ότι οι μεταθέσεις και τοποθετήσεις των μονίμων εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία πραγματοποιείται επίσης με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προβλέπονται από μία σειρά Νόμων και διατάξεων. Αρμόδια όργανα για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ - ΚΥΣΔΕ) και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ). Οι τελικές αποφάσεις τοποθέτησης (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών) λαμβάνονται από τους Διευθυντές εκπαίδευσης ή από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης (Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1997; Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996). Τέλος, σημειώνεται ότι, ο άμεσος προϊστάμενος των εκπαιδευτικών αλλά και πειθαρχικός προϊστάμενός τους, δεν είναι ο Διευθυντής του σχολείου [όπως πιστεύουν πολλοί] αλλά ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ. 2γ, αρθ. 15). Αναφερόμενοι στα παραπάνω διαπιστώνουμε την εφαρμογή του γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

### **2.8.2. Ο Διευθυντής του Σχολείου**

Ο Σαϊτης (2008) υποστηρίζει ότι εκτός από την κύρια λειτουργία του σχολείου, δηλαδή τη μορφωτική λειτουργία, υφίσταται και η διοικητική λειτουργία βάσει της οποίας πραγματοποιείται προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός και έλεγχος των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτή η διοικητική λειτουργία παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης. Ο ίδιος προτείνει ότι ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση... ..απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία» (Σαϊτης, 2008). Όμως ο «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την

εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του... » (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. Δ1, αρθ. 10). Ο Διευθυντής του σχολείου, λοιπόν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, αποτελεί όργανο διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, αρθ. 11). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.1, αρθ. 27). *«Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.2, αρθ. 27). Επίσης *«... Ο Διευθυντής ... του σχολείου συνεργάζεται με... τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.»* Επίσης *«Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 28).

Πέραν των προβλεπομένων από τη νομοθεσία, οι απόψεις ακαδημαϊκών και ερευνητών για τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες της κοινωνίας από τον Διευθυντή Σχολείου, μάλλον συγκλίνουν. Ο Σαϊτής (2008) αναφέρει ότι ο διευθυντής *«επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας»* (Σαϊτής, 2008). Συγκεκριμένα, οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) αναφορικά στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες Διευθυντών των σχολείων σημειώνουν ότι ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συγκεντρωτικό

χαρακτήρα παρά τις τελευταία εμφανιζόμενες τάσεις αποκέντρωσης έστω και σε ζητήματα ήσσονος σημασίας. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού αυτού διοικητικού χαρακτήρα του συστήματος, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να επιληφθεί και να διεκπεραιώσει ένα μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Έχει ως αρμοδιότητα και υπευθυνότητα (ηθική και κανονιστική), πέρα από τη διεκπεραίωση ποικίλων γραφειοκρατικών διαδικασιών, να κατέχει βασικές γνώσεις διοίκησης, οργάνωσης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και να είναι ικανός να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας (Λεμονή, & Κολεζάκης, 2013). Η Στραβάκου (2003) υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής φέρει μεγάλη ευθύνη αναφορικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και του πολλαπλού ρόλου τον οποίο καλείται να διαδραματίσει αφού καλείται, να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει ομάδες ανθρώπων της σχολικής κοινότητας και συνεχώς να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας κ.ά. (Στραβάκου, 2003). Οι Argyropoulou and Symeonidis (2017), προέβησαν σε εμπειρική μελέτη περίπτωσης βάσει της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένα θεωρούμενα προσόντα, δεξιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας Διευθυντών ως προς το βαθμό συσχέτισής τους με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Στην έρευνά τους αυτή διαπίστωσαν ότι *«ο βαθμός συγκέντρωσης [των εκπαιδευτικών] στο πρόσωπο ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ευθέως ανάλογος με την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του»*. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι το πιο σημαντικό προσόν για ένα Διευθυντή σχολικής μονάδας ελληνικού σχολείου, θεωρείται, το να είναι ευσυνείδητος και ηθικός ενώ ακολουθούν η ικανότητα του να είναι καλός συνεργάτης και το να είναι δίκαιος (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Τέλος, ο Σταύρου (2019) αναφέρει ότι *«ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/ γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας -ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας- και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία»* (Σταύρου, 2019).

### 3. Η Έρευνα

#### 3.1. Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου [δηλώσεις] στοιχειοθετήθηκαν από προγενέστερα ερευνητικά εργαλεία, Μέτρα ή Κλίμακες. Αυτό πραγματοποιήθηκε ώστε να αξιοποιηθεί παλαιότερη ερευνητική εμπειρία και κυρίως για να προκύψει μία Κλίμακα με διασφαλισμένη την εγκυρότητά της. Πέραν της εισαγωγικής αναφοράς

η οποία αμέσως ακολουθεί, κατωτέρω αναφέρεται ολιγόλογη περιγραφή των εργαλείων τα οποία αξιοποιήθηκαν στην παρούσα.

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunnicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, ερευνητικά εργαλεία (e.g., MLQ) αξιολογούν επίσης τις αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας σε τρεις επιπλέον τομείς έκβασης. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο τα υποκείμενα θεωρούν τους εαυτούς τους ως αποτελεσματικούς ηγέτες. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένα είναι τα υποκείμενα, ως ηγέτες, με τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκούν. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία τα υποκείμενα, ως ηγέτες, πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους, πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες, με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί αξιόπιστα να υποστηριχθεί ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunnicardi, & Awad, 2008). Οι Resick et al. (2007) προτείνουν, η μελλοντική έρευνα, να εξετάσει ένα ευρύτερο φάσμα εργασιακών σχέσεων, αποφάσεων και συμπεριφορών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης να εξετάσει το μεσολαβητικό ρόλο άλλων χαρακτηριστικών, όπως η συναισθηματική σταθερότητα. Η καλύτερη κατανόηση της σπουδαιότητας της εφαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού στο χώρο εργασίας θα αποκαλυφθεί με την εξέταση της προσαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού σε συνδυασμό με άλλες μορφές περιβαλλοντικής προσαρμογής ή και προσωπικά χαρακτηριστικά, παρά με εξέταση του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού από μόνο του (Resick et al., 2007).

**Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ).** Οι Avolio and Bass (2004) αναφέρουν ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) αξιολογεί τρεις διαφορετικές μορφές ηγεσίας: τη Μετασχηματιστική, τη Συναλλακτική και την Παθητική-Αποφευκτική. Επιτρέπει στα άτομα να μετρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε σχέση με συγκεκριμένες συμπεριφορές ηγεσίας (χρησιμοποιώντας τη φόρμα Ηγέτη (Leader form) ή τη φόρμα του Εαυτού

(Self form), αλλά ο πυρήνας του MLQ έγκειται στο rater/other feedback το οποίο ενεργοποιείται με τη φόρμα Εκτιμητή (Rater). Το MLQ σχεδιάστηκε με μέθοδο ανάδρασης (feedback) 360 μοιρών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 45 αντικείμενα στο MLQ 5x-Short (η τρέχουσα, κλασική έκδοση) χρησιμοποιώντας κλίμακα συμπεριφοράς 5 σημείων (κλίμακα Linkert από "Καθόλου" έως "Συχνά, αν όχι πάντα"). Απαιτούνται περίπου 15 λεπτά για την ολοκλήρωση του MLQ 5x-Short. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) είναι ένα ευρέως καθιερωμένο και εκτενώς διερευνημένο και επικυρωμένο όργανο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Δια του MLQ έχουν αναδειχθεί αρκετά εποικοδομητικά αποτελέσματα για την μετασχηματιστική ηγεσία. Η Κατασκευαστική Εγκυρότητά του (Construct Validity) εξηγείται διεξοδικά βάσει παραγοντικών αναλύσεων οι οποίες οδήγησαν στη σύνθεση ενός μοντέλου έξι παραγόντων για το MLQ. Επιπλέον, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Αντωνάκη (Antonakis et al., 2003), υποστήριξε το μοντέλο ηγεσίας εννέα παραγόντων και τη σταθερότητά του σε ομοιογενείς καταστάσεις. Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του MLQ κυμαίνονται από το μέτριο έως το καλό (moderate to good) (Avolio & Bass, 2004). Ο Rowold (2005) περιγράφει λεπτομερέστερα, στο Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ-5X). Έτσι σημειώνει ότι στο MLQ-5X περιλαμβάνονται πέντε κλίμακες βαθμολόγησης για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, τρεις για τη Συναλλακτική Ηγεσία, μία για την Παθητική-Αποφευκτική και τρεις κλίμακες αποτελεσμάτων. Η πρώτη από τις υποκλίμακες για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία είναι εκείνη της Παρακίνησης Έμπνευσης (Inspirational Motivation) με κεντρικό στοιχείο τη διατύπωση και την παράσταση του οράματος από τον ηγέτη. Με θετική στάση του ηγέτη στον οραματισμό του μέλλοντος, οι ακόλουθοι παρακινούνται. Η δεύτερη είναι εκείνη του Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attribut) και αναφέρεται στην απόδοση του χαρακτηριστικού του χαρίσματος στον ηγέτη. Η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior) τονίζει τη συλλογική αίσθηση της αποστολής και των αξιών, καθώς και την ενεργό δράση πάνω σε αυτές τις αξίες. Η τέταρτη, η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) περιλαμβάνει τη διερεύνηση της αμφισβήτησης των υποθέσεων των πεποιθήσεων των ακολούθων, την ανάλυσή τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις που δημιουργούν. Το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration) προσδιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες των ακολούθων και αναπτύσσοντας τις ατομικές τους δυνάμεις.

Από την πλευρά των κλιμάκων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, η πρώτη, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward) αποτελεί ηγετική συμπεριφορά με την οποία ο ηγέτης επικεντρώνεται σε σαφώς προσδιορισμένα καθήκοντα, ενώ παράλληλα παρέχει στους οπαδούς ανταμοιβές (υλικές ή ψυχολογικές) για την εκπλήρωση

αυτών των καθηκόντων. Στην Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (Management-by-Exception-Active), ο ηγέτης παρακολουθεί και αναζητά ενεργά αποκλίσεις από κανόνες και πρότυπα, προκειμένου να αποφύγει αυτές τις παρεκκλίσεις. Εάν είναι αναγκαίο, λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα. Στην τρίτη, την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (Management-by-Exception-Passive), ο ηγέτης παρίσταται μόνο όταν εντοπιστούν σφάλματα ή εάν δεν έχουν επιτευχθεί τα πρότυπα. Ακόμη, στην Αποφευκτική Ηγεσία ή Μη Ηγεσία (Laissez-Faire), μια ακόμη πιο παθητική προσέγγιση η οποία, βασικά, ορίζεται ως απουσία ηγεσίας ή μη ηγεσία. Ως εκ τούτου, η Laissez-faire χρησιμοποιείται ως αντίθεση με τις πιο ενεργές μορφές της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής προσέγγισης τη ηγεσίας.

Τα τρία κριτήρια αποτελεσμάτων (εξαρτημένα μέτρα)τα οποία περιλαμβάνονται στο MLQ είναι η Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort - EEF) των ακόλουθων, η αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του ηγέτη ή Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα (Effectiveness of leader's behavior - EFF), και η ικανοποίηση των ακολούθων ή Ηγεσία και Ικανοποίηση (Satisfaction - SAT) με τον αντίστοιχο ηγέτη τους (Rowold, 2005). Η δομή του Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) παρίσταται στον (Πίνακας 3.1-1).

**Πίνακας 3.1-1. Η δομή του MLQ. Πηγή: Rowold, J. (2005).**

Μετασχηματιστική Ηγεσία - Transformational leadership			
1	Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM
2	Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila
3	Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb
4	Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS
5	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC
Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership			
1	Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR
2	Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE
3	Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP
1	Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire		LF
Εξαρτημένα Μέτρα - Dependent Measures			
1	Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF
2	Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF
3	Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT



**Κλίμακα Resick, Baltes, and Shantz.** Οι Resick, Baltes, and Shantz (2007) συνέθεσαν σχετική κλίμακα με την οποία εξέτασαν τις οριακές συνθήκες που περιβάλλουν τη σημασία της αντίληψης του Ταίριασματος Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) για τις στάσεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία. Υπέθεσαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού συνδέεται ισχυρά με την ικανοποίηση και τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν το Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) συνδέεται με την εργασία ή το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) είναι χαμηλά συνδεδεμένο, ή το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού είναι ισχυρότερα σχετικό με τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι υποθέσεις τους δοκιμάστηκαν μεταξύ 299 συμμετεχόντων σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης διάρκειας 12 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται περισσότερο με την ικανοποίηση όταν τα άτομα βιώνουν υποβαθμισμένο (χαμηλό) Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών. Το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζονταν στενότερα με τις προθέσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν τα άτομα βίωναν χαμηλό Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων ή ήταν πολύ ευσυνειδήτα. Επίσης, το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται με την αποδοχή της προσφοράς εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τα Μέτρα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα κατωτέρω:

*Μέτρα αντιλήψεων για το Ταίριασμα.* Τα στοιχεία για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού, μετρήθηκαν με μία κλίμακα 5 θέσεων η οποία προέκυψε από το συνδυασμό στοιχείων από τους Cable and Judge (1996) και τους Saks and Ashforth (1997) αναφορικά σε ανακοίνωση τους επί συμπληρωματικών στοιχείων για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού. Η εσωτερική αξιοπιστία (συνολική) ήταν  $\alpha = 0.94$  [excellent]. Τα αντιλαμβανόμενα Ταίριασματα Αναγκών-Παροχών και Απαιτήσεων-Ικανοτήτων μετρήθηκαν από τις κλίμακες αντιλήψεων οι οποίες αναπτύχθηκαν επίσης από τους Cable and Judge και από τους Saks και Ashforth (Resick, Baltes, & Shantz, 2007) . Για το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,72$ . Για το Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,92$ .

*Μέτρο για την Ευσυνειδησία.* Η Ευσυνειδησία μετρήθηκε με τη χρήση κλίμακας 12 στοιχείων με εσωτερική αξιοπιστία  $\alpha = 0,78$

*Μέτρο για την Ικανοποίηση.* Μετρήθηκε με δύο στοιχεία. η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,78$ . Μέτρο για τις προθέσεις και αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας. Η πρόθεση αποδοχής προσφοράς εργασίας μετρήθηκε με ένα μόνο στοιχείο.

*Ελεγχόμενες Μεταβλητές.* Τα άτομα με προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία μπορεί να έχουν προκαταλήψεις σχετικά με τους τύπους των οργανισμών στους οποίους εργάζονται, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις για το Ταίριασμα, τις εργασιακές συμπεριφορές και τις αποφάσεις των υπάλληλων. Έτσι ελέγχθηκαν οι μήνες επαγγελματικής εμπειρίας πλήρους απασχόλησης και η προϋπηρεσία στον οργανισμό.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των Resick et al. (2007) απέδειξαν ενδιάμεσες σχέσεις του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού (P-O Fit) και των στάσεων οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων και τα χαρακτηριστικά ευσυνειδησίας παρουσίασαν μέτρια σχέση μεταξύ του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού και των προθέσεων και των αποφάσεων των εργαζομένων (Resick et al. 2007).

**Organizational Commitment Questionnaire** (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Mowday, Steers, and Porter (1979) αναφέρουν ότι με σχετική έρευνά τους στόχευσαν στην ανάπτυξη και επικύρωση ενός Μέτρου για τη δέσμευση [αφοσίωση] (commitment) των εργαζομένων στους οργανισμούς εργασίας. Το εργαλείο, που ανέπτυξαν, καλείται Ερωτηματολόγιο Οργανωτικής Αφοσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire - OCQ). Με βάση μια σειρά μελετών μεταξύ 2563 υπαλλήλων σε εννέα διαφορετικούς οργανισμούς, ερευνητικοί έλεγχοι και επανέλεγχοι βρέθηκαν ικανοποιητικά αξιόπιστοι και διαπιστώθηκε αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Επιπροσθέτως, επιβεβαιώθηκαν διασταυρωμένα αποδεικτικά στοιχεία για αποδεκτά επίπεδα πρόβλεψης, σύγκλισης και διακριτικής εγκυρότητας (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Kanning and Hill (2013) σημειώνουν ότι το Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Αφωσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) σχετίζεται με τη μέτρηση της συναισθηματικής δέσμευσης και βρίσκεται μεταξύ των πλέον χρησιμοποιούμενων οργάνων μέτρησης. Το OCQ αποτελείται από δεκαπέντε στοιχεία, εκ των οποίων τα έξι είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Η αξιοπιστία του OCQ είναι καλά τεκμηριωμένη. Οι τιμές Alpha Cronbach βρίσκονται μεταξύ 0,82 και 0,93 (Lee et al., 1992). Επιπλέον, ο Lam (1998) σε σχετική έρευνά του έδειξε αξιοπιστία 0,59 σε διάστημα 10 εβδομάδων. Επίσης, οι εξετάσεις εγκυρότητας, σε γενικές γραμμές, δείχνουν θετικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι Maier and Woschée (2002) αποδεικνύουν την εγκυρότητα του OCQ με τη βοήθεια επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δείχνοντας ότι το OCQ αντιπροσωπεύει μία κλίμακα η οποία μπορεί να διακριθεί εμπειρικά και στη μέτρηση και άλλων στάσεων για την εργασία όπως η ικανοποίηση από την εργασία και η εμπλοκή στην εργασία (Kanning & Hill, 2013).

## 3.2. Μεθοδολογία

### 3.2.1. Μέθοδος

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση, της σχέσης μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Εξετάζονται παράμετροι όπως το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O), η Αφοσίωση (Organizational Commitment), η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), η Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership, η Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-Faire), η Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), το Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), η Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), η Ικανοποίηση (Satisfaction) των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με την παρούσα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί αναπαράσταση των προαναφερθεισών πτυχών του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τα οποία, από την ερευνήτρια, θεωρούνται πολύπλοκα φαινόμενα και τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα αυτών των φαινομένων τα οποία επιχειρείται να εξηγηθούν. Ουσιαστικά επιχειρείται μια πρόδρομη μοντελοποίηση των φαινομένων (Charanis, 1961).

Με στόχο την υλοποίηση των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως περιγράφηκαν ανωτέρω, ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης* όπως περιγράφεται από τους Cohen and Manion (1994). Σημειώνεται ότι η μέθοδος της επισκόπησης έχει καθιερωθεί ως ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μία μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να εξηγηθεί κάποιο φαινόμενο (όπως στην έρευνά μας) ή να απαντηθούν ερωτήσεις ως οδηγός δράσης. Επιπλέον, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται, παρουσιάζονται σε τέτοια μορφή, σε μετρήσιμη μορφή, και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη στατιστική ανάλυσή τους (Mallick & Verma, 2005). Βάσει της *επισκόπησης*, επιχειρείται να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες, να εντοπισθούν σταθερές και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του υπό διερεύνηση συστήματος (Cohen & Manion, 1994).

Οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να διατυπώσεις συμπεράσματα γενικής ισχύος, επειδή δεν υπάρχουν δύο

άτομα τον να έχουν ακριβώς όμοια αισθήματα, κίνητρα ή συναισθήματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτό που μπορεί να αποτελεί λογική εξήγηση για τον έναν μπορεί να είναι άσχετο για τον άλλον. Επιπλέον, κανένα άτομο δεν παραμένει συνήθως το ίδιο από την μια κατάσταση στην άλλη, εξαιτίας των εμπειριών που μεσολαβούν. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός, συμπληρώσει ένα ψυχολογικό τεστ για δεύτερη φορά, η συμπεριφορά του δε θα είναι ακριβώς ίδια με κάποιον που δεν έχει ξανασυμπληρώσει αυτά τα τεστ άλλη φορά. Επίσης, η αντίδρασή του είναι πιθανόν να επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση με διάφορα στοιχεία στο περιβάλλον του Mallick and Verma (2005). Επειδή έπρεπε να περιοριστούν αυτά τα φαινόμενα, όσο αυτό είναι δυνατό, υιοθετήθηκαν στοιχεία ή δηλώσεις από επιλεγμένα εργαλεία (Μέτρα ή Κλίμακες) τα οποία είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και είχαν επιδείξει σημαντική εγκυρότητα.

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης*, διενεργείται ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (σχετικές Κλίμακες), σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας.

Κρίθηκε σημαντικό το να ερωτηθούν τα υποκείμενα για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το Φύλο, η Ηλικία, η Οικογενειακή κατάσταση. Επιπλέον κρίθηκε σημαντικό να ερωτηθούν τα υποκείμενα για επαγγελματικά- δημογραφικά τους στοιχεία όπως τα χρόνια Προϋπηρεσίας τους, ο ανώτερος ακαδημαϊκός τους τίτλος (σπουδές), ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική), το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών), το σε πόσα άλλα σχολεία καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, τη σχέση των σπουδών τους με τα μαθήματα τα οποία διδάσκουν. Τα Δημογραφικά αυτά στοιχεία, είτε προσωπικά είτε επαγγελματικά λειτούργησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, προσέδωσαν στην έρευνα δυνατότητες συσχετισμών αλλά και κύρος.

Αντίστοιχα, ως εξαρτημένες μεταβλητές εξελέφθησαν οι αφορούσες στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Επιδιώχθηκε με αυτόν τον τρόπο η ανάκτηση της γνώσης της πραγματικότητας με μεγαλύτερη ακρίβεια.

### **Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία**

Πραγματοποιήθηκε προσέγγιση των 1500 περίπου εκπαιδευτικών της Μαγνησίας (μονίμων). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επιλέγηκαν, τοποθετήθηκαν ή επανατοποθετήθηκαν στις εργασιακές τους θέσεις, καθ ολοκληρίαν, με διαδικασίες, του ελληνικού μοντέλου δηλαδή του γραφειοκρατικού μοντέλου υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Η προσέγγιση επιχείρησε να

συγκροτήσει ένα δείγμα ευκολίας (βολικό δείγμα) τέτοιο ώστε να προκύψουν αποτελέσματα ικανοποιητικής εγκυρότητας.

Από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας επεστράφησαν συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα 141 ερωτηματολόγια (ποσοστό  $\approx 9,4\%$ ).

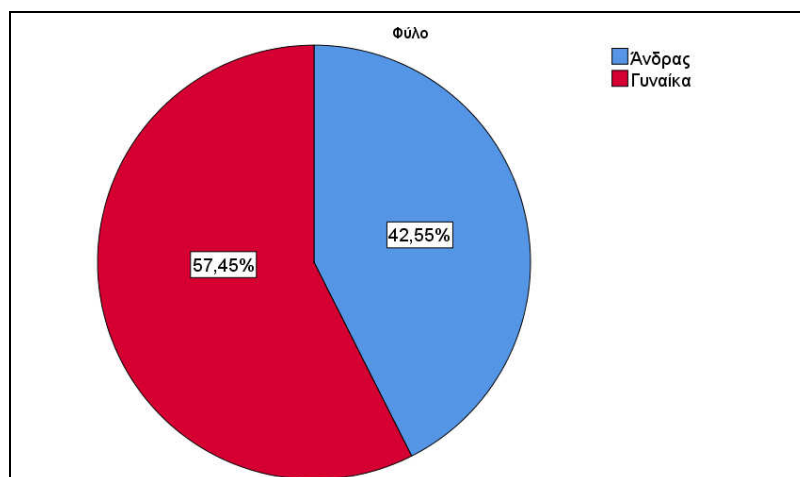
Ο Πληθυσμός λοιπόν των υποκειμένων της έρευνας ορίζεται σαν: *Μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων της Μαγνησίας.*

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των 141 υποκειμένων του Πληθυσμού εμφανίζονται κατωτέρω:

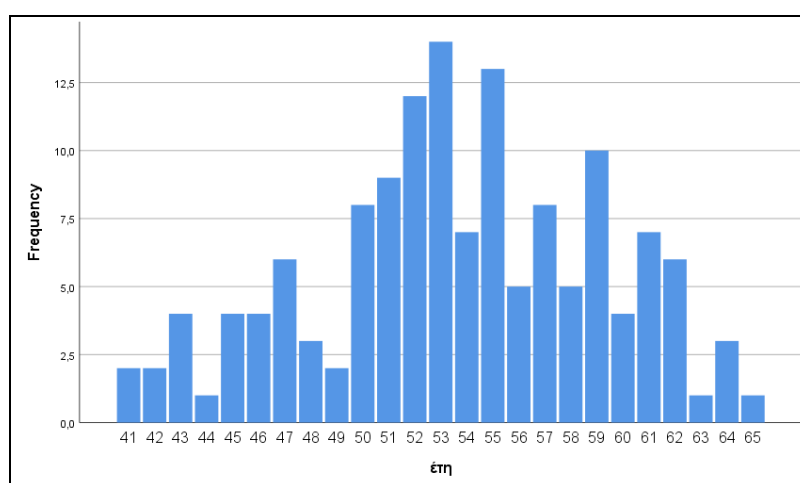
### ***Το δείγμα της έρευνας***

Το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ανήλθε στα 141 αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια. Στο δείγμα, από άποψη φύλου των υποκειμένων, οι Γυναίκες αποτελούν το 57,5% του δείγματος (Διάγραμμα 1.) το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια ικανοποιητική προσέγγιση αφού είναι γνωστό ότι το 98,6% του διδακτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο είναι γυναίκες, και κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού γυναικών ακολουθεί το Δημοτικό (με 70,2%), το Γυμνάσιο (με 66,1%), το Γενικό Λύκειο (με 54,1%) και το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΕΘ (με 44,6%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017) . Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας, από άποψη φύλλου, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ολοκλήρου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

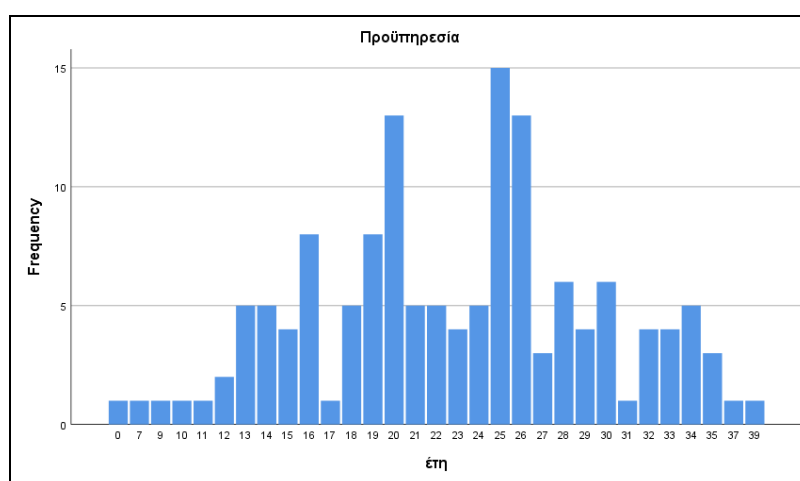
Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (προϋπηρεσία) των εκπαιδευτικών του δείγματος, επίσης μπορεί να θεωρηθούν αναλογικά, ενός σχετικά «γερασμένου» κλάδου, χωρίς νέες προσλήψεις τα τελευταία χρόνια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Οι ηλικίες των υποκειμένων η μέση τιμή για την ηλικία του δείγματος είναι τα 53,6 έτη (Διάγραμμα 2.) και αντίστοιχα για την προϋπηρεσία, ως έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα 22,9 έτη (Διάγραμμα 3.). Χαρακτηριστικό των κατανομών της ηλικίας και της προϋπηρεσίας είναι ότι δείχνουν εμφανώς να ακολουθούν την Κανονική Κατανομή (χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται υπολογιστικά).



**Διάγραμμα 1. Φύλο**



**Διάγραμμα 2. Ηλικία**



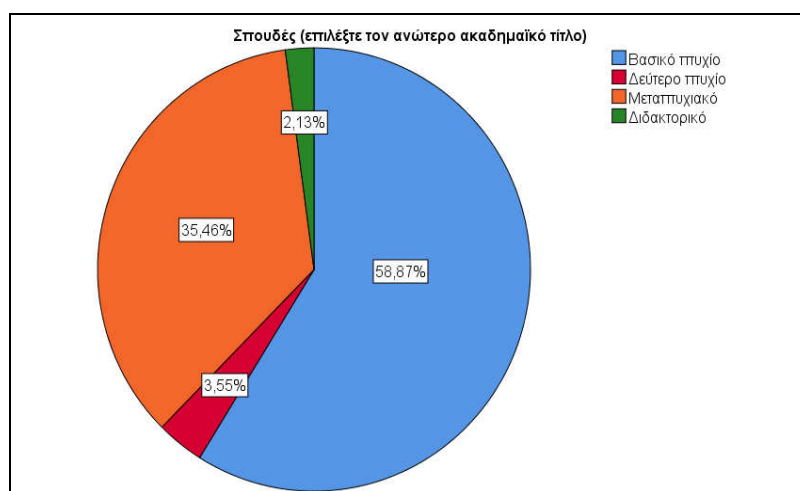
**Διάγραμμα 3. Προϋπηρεσία (έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση)**

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 78,7% του δείγματος είναι έγγαμοι, το 12% διαζευγμένοι, 2,1% βρίσκονται σε χηρεία και 12,1% είναι άγαμοι (Διάγραμμα 4.).

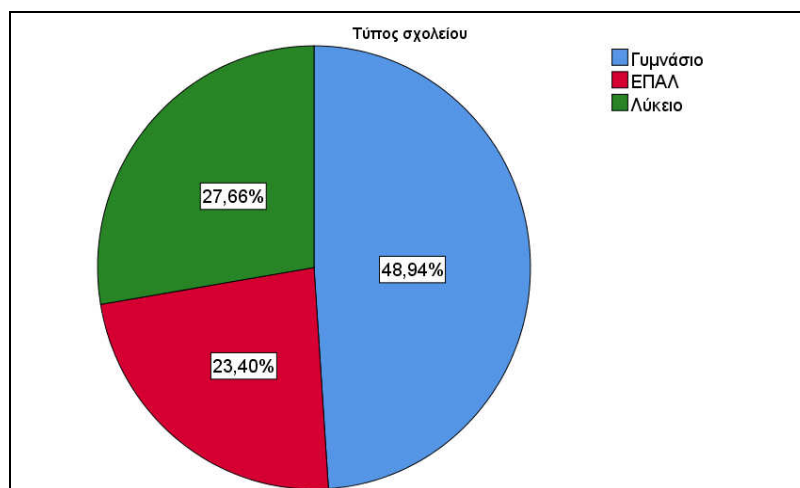


**Διάγραμμα 4. Οικογενειακή Κατάσταση**

Τα περισσότερα υποκείμενα, σε ποσοστό (58,8%) δηλώνουν ως ανώτερο τίτλο το πτυχίο τους, ένα 3,6% δηλώνει και δεύτερο πτυχίο, 35,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού και 2,1% κάτοχοι διδακτορικού(Διάγραμμα 5.). Σημειώνεται ότι στη χώρα, το 2016 μεταπτυχιακό τίτλο κατείχε το 31,9% των εκπαιδευτικών και διδακτορικό τίτλο κατείχε το 5,6% των εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017).

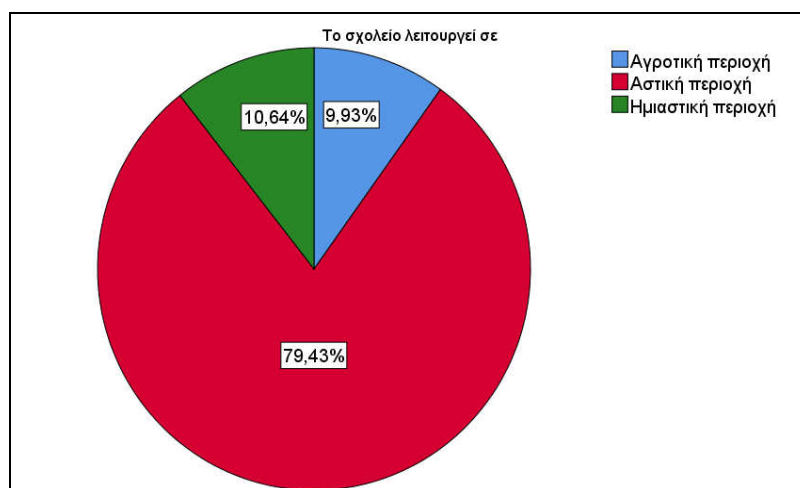


**Διάγραμμα 5. Σπουδές (Ανώτερος τίτλος)**



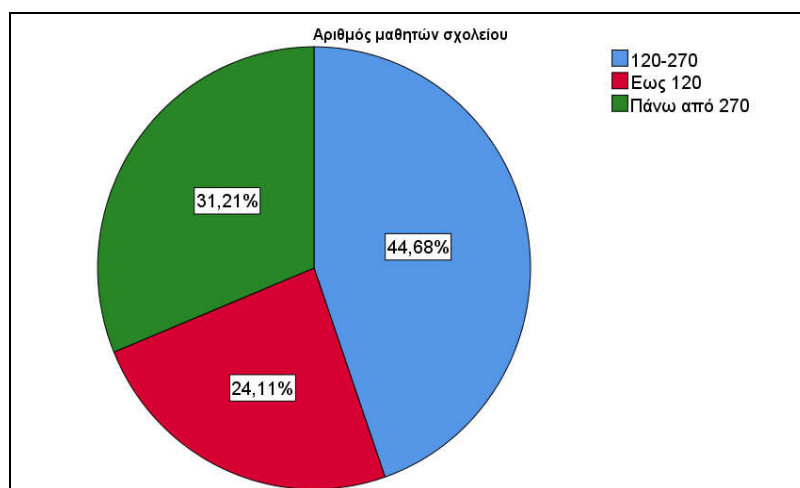
**Διάγραμμα 6. Τύπος σχολείου**

Περίπου τα μισά υποκείμενα (48,9%) εργάζονται σε Γυμνάσιο, το 23,4% σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και το 27,7% σε Γενικό Λύκειο (Διάγραμμα 6.).



**Διάγραμμα 7. Περιοχή σχολείου**

Το 79,4% εργάζεται σε σχολείο αστικής περιοχής, το 10,6% ημιαστικής περιοχής και το 9,9% αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα 7.).



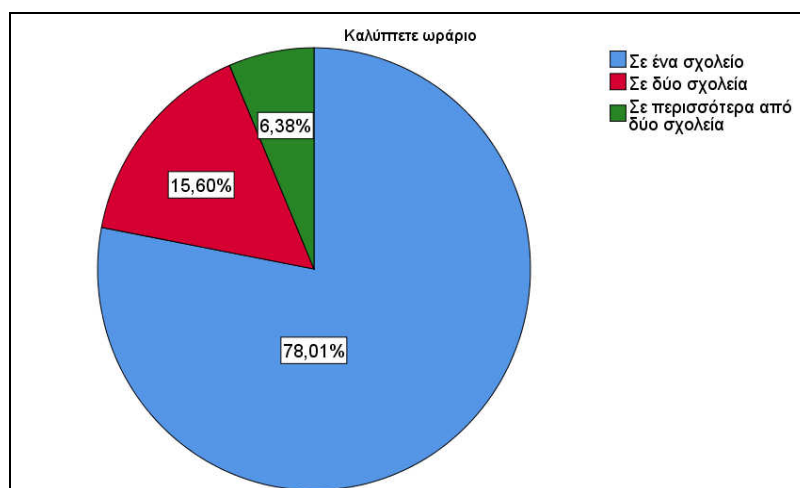


#### Διάγραμμα 8. Αριθμός μαθητών (μέγεθος σχολείου)

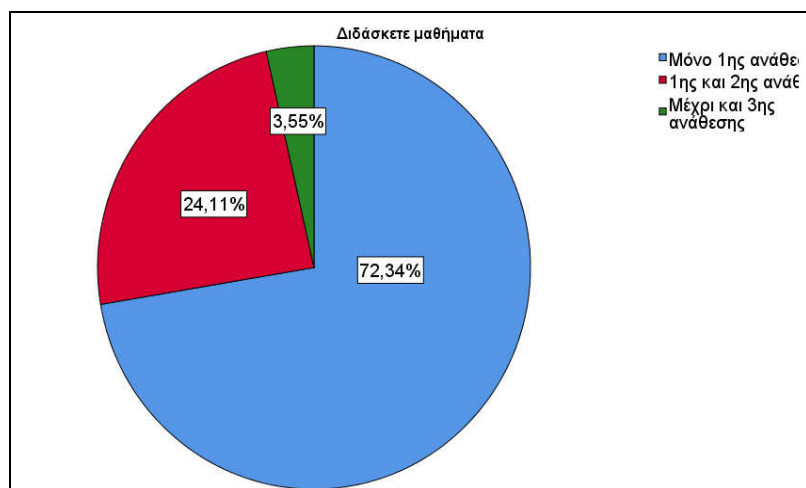
Το 44,7% εργάζεται σε μεγάλο σχολείο, με πάνω από 270 μαθητές, το 24,1% σε σχολείο με μαθητές από 120 έως 270 και το 31,2% σε μικρό σχολείο, έως 120 μαθητές (Διάγραμμα 8.). Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα όρια αριθμού μαθητών συνδέονται με χαρακτηριστικά διοίκησης του σχολείου και συγκεκριμένα με την ύπαρξη κανενός, ενός ή δύο υποδιευθυντών.

Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται στη διδασκαλία συγκεκριμένου αριθμού ωρών μαθήματος (ανάλογα με την προϋπηρεσία ή τη θέση ευθύνης την οποία κατέχουν). Αν αυτό δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε ένα σχολείο, τότε «συμπληρώνουν» το ωράριό τους και σε άλλα σχολεία (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμπλήρωναν ωράριο ως ακολούθως: Το 78% διδάσκει μαθήματα σε ένα μόνο σχολείο, ενώ το 15,6% σε δύο σχολεία και το 6,4% σε περισσότερα από 2 σχολεία (Διάγραμμα 9.).

Επίσης το 72,3% διδάσκει μαθήματα Α' ανάθεσης, το 24,1% και Β' ανάθεσης, ενώ υπάρχει ένα 3,6% που διδάσκει και μαθήματα Γ' ανάθεσης (Διάγραμμα 10.), δηλαδή μαθήματα που σχετίζονται, κατά τεκμήριο, λιγότερο με τις σπουδές και την ειδίκευση του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εργάζονται σε δύο σχολεία, εκτός αν το σχολείο τοποθέτησης είναι απομακρυσμένο και η διάθεση σε δεύτερο σχολείο ικανοποιεί τα συμφέροντά τους. Επίσης αποφεύγεται συνήθως η διδασκαλία μαθημάτων Β' και Γ' ανάθεσης λόγω του απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία. Ωστόσο ειδικά σε ορισμένες ειδικότητες και σε μικρά επαρχιακά σχολεία είναι συνήθης πρακτική. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία εκτός Α' ανάθεσης ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι δίνεται η δυνατότητα συμπλήρωσης ωραρίου σε μια μόνο σχολική μονάδα.



Διάγραμμα 9. Σχολεία που καλύπτουν (συμπληρώνουν) ωράριο



Διάγραμμα 10. Διδασκαλία ανά είδος ανάθεσης

### **3.2.2. Τα εργαλεία της έρευνας**

#### **3.2.2.1. Το ερωτηματολόγιο.**

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο (στην περίπτωση μας, ψηφιακό) καθόσον θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι συχνά, το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου είναι η καλύτερη μορφή επισκόπησης (Cohen & Manion, 1994). Η αναφορά αυτή διαφοροποιείται επιπλέον λόγω των σημαντικών δυνατοτήτων οι οποίες δόθηκαν στους ερευνητές από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, οι Vasantha and Harinarayana (2016) αναφέρουν ότι τα ηλεκτρονικά εργαλεία έρευνας ή τα εργαλεία έρευνας μέσω διαδικτύου έχουν γίνει κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στο διαδικτυακό περιβάλλον του σήμερα. Οι ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο και στο μάρκετινγκ χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για συλλογές δεδομένων. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας ιστού έχει καταστεί χρήσιμο για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιτυχή απόκριση των χρηστών (υποκειμένων) με απλούστερο τρόπο. Σήμερα, τα ψηφιακά εργαλεία έρευνας έχουν αντικαταστήσει τους προκατόχους τους με επιτυχία και αποτελεσματικότητα και έχουν γίνει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasantha & Harinarayana, 2016).

Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα διαχείρισης, καταχώρισης, δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερευνητικών εργαλείων. Δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας και της ανάλυσης ερευνών απευθείας στο κινητό ή στο πρόγραμμα περιήγησης ιστού χωρίς να απαιτείται ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα παραλαμβάνονται άμεσα, καθώς έρχονται, και μπορεί να συνοψιστούν ως αποτελέσματα της έρευνας με μια ματιά με γραφήματα και διαγράμματα. Τα εργαλεία αυτά έχουν το γενικό όνομα Φόρμες. Οι Φόρμες παρέχουν δυνατότητες ανταπόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η επιλέξτε μεταξύ διαφόρων επιλογών ερωτήσεων, από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έως αναπτυσσόμενα μενού σε γραμμική κλίμακα. Είναι δυνατή η προσθήκη εικόνων και βίντεο και υποστηρίζονται εξειδικευμένες μέθοδοι διακλάδωσης σελίδων και λογικής παράβλεψης ερωτήσεων. Οι απαντήσεις στις έρευνες συλλέγονται προσεκτικά και αυτόματα στις Φόρμες, με πληροφορίες απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο και γραφήματα. Εναλλακτικά, είναι δυνατή η ενασχόληση με τα δεδομένα προβάλλοντάς τα σε ειδικά Φύλλα εργασίας ή μεταβιβάζοντάς τα σε άλλα λογισμικά όπως τα λογισμικά στατιστικής επεξεργασίας

Μελέτη των Vasantha, Narayanaswamy, and Harinarayana (2016) έδειξε πώς είναι αποτελεσματική η έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ειδικά για μικρές μελέτες χρησιμοποιώντας τις Φόρμες και τα λοιπά έγγραφα της Google. Η δωρεάν διαθεσιμότητα του εργαλείου και η αυτόματη καταγραφή της απόκρισης του χρήστη στο υπολογιστικό φύλλο του, έχουν κάνει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων απλή (Vasantha et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να έχει ψηφιακή μορφή, να υλοποιηθεί μέσω ψηφιακής Φόρμας (Google Forms) δηλαδή να παρέχεται η δυνατότητα της κλήσης προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα υποκείμενα, η δυνατότητα απάντησης από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή επικοινωνίας (σταθερή ή φορητή), η άμεση παραλαβή των αποτελεσμάτων και η ασφαλής για γρήγορη μεταφορά τους στο στατιστικό λογισμικό. Το πλήρες ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα 1 της παρούσας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε ως ακολούθως:

Κατ' αρχάς, οι ερωτήσεις του συντάχθηκαν με βάση τις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Με βάση ερωτήσεις [δηλώσεις] τα οποία προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και άπτονταν στους στόχους της παρούσας Έρευνας, δηλαδή, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε προσαρμογή ή ενσωμάτωση δηλώσεων των κατωτέρω Μέτρων (Κλιμάκων):
  - a. Για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή, αξιοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - M.L.Q.-5X), των Avolio & Bass (2004).
  - b. Για την αφοσίωση στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Mowday, Steers, and Porter (1979).
  - c. Για το αντιληπτό «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου αξιοποιήθηκε η κλίμακα που συνέθεσαν οι Resik et al. (2007) με βάση τις αντίστοιχες κλίμακες των Cable and Judge (1996) και των Saks and Ashforth (1997).
2. Με βάση τις απαιτήσεις προσαρμογής των παραπάνω Μοντέλων στην ελληνική πραγματικότητα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιαζόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
3. Με βάση ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας. Βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας για φαινόμενα Ηγεσίας και Αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο αλλά δεν καλύπτονται ερευνητικά στον υπό έλεγχο πληθυσμό της παρούσας.

Οι ερωτήσεις, στις οποίες επιχειρείται η άντληση εμπειριών από τα υποκείμενα, κατά το πλείστον, είναι κλειστές (Javeau, 2000). Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε λόγω του

ότι ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις κεκτημένες γνώσεις από διεθνή βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα από τα προαναφερθέντα Μοντέλα. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε, ότι κάλυπταν το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τους Verma and Mallick (2004), η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 5, 7 βαθμών. Η κλίμακα 5βαθμών και η κλίμακα 7βαθμών θεωρούνται ως πιο πρακτικές και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν στις περισσότερες των ερωτήσεων. Παραδείγματα δύο τέτοιων δηλώσεων (ερωτήσεων) φαίνεται κατωτέρω (Πίνακας 3.2.2.1-1):

**Πίνακας 3.2.2.1-1. Παραδείγματα δηλώσεων (ερωτήσεων) ερωτηματολογίου**

<b>11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.</b>	
<b>0</b>	<input type="radio"/>
<b>1</b>	<input type="radio"/>
<b>2</b>	<input type="radio"/>
<b>3</b>	<input type="radio"/>
<b>4</b>	<input type="radio"/>
<b>5. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.</b>	
<b>1</b>	<input type="radio"/>
<b>2</b>	<input type="radio"/>
<b>3</b>	<input type="radio"/>
<b>4</b>	<input type="radio"/>
<b>5</b>	<input type="radio"/>
<b>6</b>	<input type="radio"/>
<b>7</b>	<input type="radio"/>

Εναρκτήρια, το Ερωτηματολόγιο περιείχε, ολιγόλογη Εισαγωγική Επιστολή

Το ερωτηματολόγιο είχε περιείχε συνολικά 72 δηλώσεις κατανεμημένες στις ακόλουθες ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: 10 δηλώσεις συνολικά, κατανεμημένες σε:
  - a. Ατομικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
  - b. Επαγγελματικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
2. Αναφορικά στο Ηγετικό Προφίλ του Διευθυντή: 45 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 0-4 (5 βαθμίδες)
3. Αναφορικά στην Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο: 12 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-7 (7 βαθμίδες)
4. Αναφορικά στο "Ταίριασμα" Εκπαιδευτικών – Σχολείου: 5 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-5 (5 βαθμίδες)

**Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.** Είναι γνωστά τα ερευνητικά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από τα μεγάλα σε μέγεθος ερωτηματολόγια. Ο Javeau (2000) αναφέρει ότι ένα ερωτηματολόγιο πολύ μεγάλο είναι δυνατό να επιφέρει δυσφορία ή πλήξη στον ερωτώμενο. Επίσης, ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο με δυσκολία κατανόησης των όρων μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις αδιαφορίας, άρνησης ή κακής διάθεσης. Επί αυτού οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να είναι σύντομο το ερωτηματολόγιο για να υπάρξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση καλλιεργημένων απαντούντων, όπως των υποκειμένων της παρούσας, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δίνει την εντύπωση ότι εκχυδαΐζει περίπλοκα ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά στην παρούσα, για να αποφευχθεί μία αποτυχημένη προσέγγιση των υποκειμένων, δηλαδή να μην επιστραφεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σύμφωνες με προτάσεις της βιβλιογραφίας (e.g., Cohen & Manion, 1994; Javeau, 2000). Συγκεκριμένα:

- Λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα για την αισθητική των ερωτηματολογίων. Εμπλουτίστηκαν από χαρακτηριστικές εικόνες, ανάλογα με την ενότητα και τα περιεχόμενά τους. Προτιμήθηκαν «φιλικές» κατά την ερευνήτρια γραμματοσειρές. Αυτά πραγματοποιήθηκαν καθόσον η αισθητική εμφάνιση είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στο να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν πηκτογράμματα και εικονικά σχήματα, προσिता στην αντίληψη όλων ώστε να προσφέρουν μία ευχάριστη νότα και να τραβήξουν την προσοχή του ερωτώμενου (Javeau 2000; Cohen & Manion, 1994).

- Πριν από βασικές ομάδες ερωτήσεων (ενότητες) τοποθετήθηκαν ολιγόλογα κείμενα τα οποία κατεύθυναν τα υποκείμενα στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν και κυρίως αναφέρονταν οι βαθμίδες των κλιμάκων Likert. Τα κείμενα, επίσης, περιελάμβαναν, τεχνικές υποδείξεις, εκφράσεις ευγένειας και ενημερωτικές διατυπώσεις (Javeau 2000, pp. 139-141).
- Πραγματοποιήθηκαν δεκάδες τηλεφωνικές ή διαδικτυακές προσωπικές επαφές παρότρυνσης των ιδίων των υποκειμένων ή «πυρήνων» υποκειμένων με στόχο την έγκυρη και έγκαιρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

**Η Διανομή και Επιστροφή των Ερωτηματολογίων:** Η διανομή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, υπό μορφή κλήσεων, την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου του 2019 και διήρκησε 2,5 μήνες, ως τα μέσα Νοεμβρίου 2019. 2009. Επιλέχθηκε αυτή η περίοδος επειδή εκτιμήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν τη Σχολική Ηγεσία σε κάθε της έκφανση αφού αυτή την περίοδο απαντώνται διοικητικές υποχρεώσεις από την ευθύνη υποστήριξης του διδακτικού έργου, μέχρι τη διαχείριση προσωπικού, τη διαχείριση εγγραφών, εξετάσεων, προγραμματισμού της Σχολικής Χρονιάς. Έτσι κατά κάποιο τρόπο, επιχειρήθηκε αντικειμενικότητα δηλώσεων από τα υποκείμενα, μιας και θα βίωναν διοικητικές καταστάσεις ευρέως φάσματος στο σχολείο τους.

### **Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής**

Σύμφωνα με την Bell (1997), «Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδιο αποτέλεσμα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις.». Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, και Keith (2008), σε κάθε τομέα της επιστημονικής έρευνας στον οποίο συντελούνται μετρήσεις, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας κάθε μέτρησης. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο ένας έλεγχος αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του χαρακτηριστικού το οποίο μετράται. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγισιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος. Σύμφωνα με την Bell (1997, p. 108), αναφορικά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας, θα πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος στο στάδιο της αρχικής διατύπωσης των ερωτήσεων.

Στην παρούσα, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν τα δεδομένα αξιοπιστίας από εφαρμογές υφιστάμενων Κλιμάκων. Πάντως πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας όλων των δηλώσεων. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) με την αξιοποίηση του συντελεστή Cronbach's alpha ( $\alpha$ ). Η κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha ήταν (George, & Mallery, 2003) (Πίνακας 2):

**Πίνακας 3.2.2.1-2. Κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha Πηγή:(George, & Mallery, 2003)**

Cronbach's alpha	Internal consistency	Εσωτερική Συνέπεια
$0.9 \leq \alpha$	Excellent	Εξοχος
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Good	Καλός
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Acceptable	Δεκτός
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Questionable	Αμφισβητήσιμος
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Poor	Φτωχός
$\alpha < 0.5$	Unacceptable	Απαράδεκτος

### **Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.**

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Μάρκος, 2012). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας στην παρούσα πραγματοποιείται με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's Alpha) αφού τα ερωτήματα των κλιμάκων βαθμολογούνται με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Παρατηρούμε (Πίνακας 2.3.1-3.) τιμές σε επίπεδο συνόλου κλίμακας (item total)  $\alpha > 0,7$  οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το μοντέλο παρουσιάζει ικανοποιητικό μέγεθος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Εξαίρεση αποτελεί ο δείκτης της για την Συναλλακτική Ηγεσία – (Transactional leadership) ως  $\alpha = 0,664$  ο οποίος όμως είναι πολύ κοντά στην τιμή του 0,7 και θεωρείται από την ερευνήτρια ως ικανοποιητικός και αυτός και δεν είναι απαραίτητο να γίνουν διορθωτικές κινήσεις σχετικά με τις ερωτήσεις αυτές (Iseris, 2016, p. 179)). Επίσης, ο πίνακας των επιμέρους συναφειών δεν έχει πολύ υψηλές συνάφειες σε όλο του το εύρος, πράγμα το οποίο σημαίνει πως τα ερωτήματα δεν αλληλεπικαλύπτονται και συνεπώς χρειάζονταν όλα. Δεν χρειάζονται όλα. Επιπλέον, όλοι οι δείκτες είναι εντός ορίων πράγμα το οποίο σημαίνει ότι κατά την υπολογιστική διαδικασία δεν παραβιάστηκαν οι στατιστικές παραδοχές (p. 179).

**Πίνακας 3.2.2.1-3. Δείκτες αξιοπιστίας δηλώσεων της έρευνας**

			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
<b>Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) (item total)</b>			POF	5	<b>0,870</b>
<b>Αφοσίωση (Organizational Commitment) (item total)</b>			AFOSIOSI	12	<b>0,842</b>
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership) (item total)</b>			TRANSF	20	<b>0,946</b>
Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM	IM	4	0,868



			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila	IA	4	0,896
Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb	IB	4	0,605
Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS	IS	4	0,807
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC	IC	4	0,795
<b>Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership (item total)</b>			TRANSA	<b>12</b>	<b>0,664</b>
Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR	CR	4	0,786
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE	MEA	4	0,630
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP	MEP	4	0,695
<b>Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire (item total)</b>			LF	<b>4</b>	<b>0,801</b>
<b>Εξαρτημένα Μέτρα (Επιπτώσεις) - Dependent Measures</b>					
Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF	GEF	<b>3</b>	<b>0,942</b>
Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF	GFF	<b>4</b>	<b>0,916</b>
Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT	SAT	<b>2</b>	<b>0,908</b>

### 3.2.2.2. Η Επεξεργασία των Δεδομένων

#### Το Λογισμικό Στατιστικής

Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics - Version 25. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά στατιστικά λογισμικά. Επιτρέπει την εύκολη αναζήτηση των δεδομένων, καθιστώντας το ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο από τα υπολογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων ή τα τυποποιημένα πολυδιάστατα εργαλεία αναλύσεων. Η στατιστική του SPSS κατανοεί σύνθετα πρότυπα και ενώσεις - επιτρέποντας στους χρήστες να συνάγουν συμπεράσματα και να κάνουν στατιστικές προβλέψεις. Πραγματοποιούνται εργασίες, όπως ο χειρισμός δεδομένων και οι στατιστικές διαδικασίες (IBM Corp. Released, 2017).

Πραγματοποιήθηκε βασική στατιστική επεξεργασία, κατά περίπτωση, με την εξαγωγή των απόλυτων, σχετικών συχνοτήτων, αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων, της δεσπόζουσας τιμής, της διαμέσου, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης, της κλίσης της καμπύλης κατανομής.

Πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παραστάσεις των αποτελεσμάτων σε πίνακες και σε γραφήματα, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν. Για κάθε ερώτηση εξήχθη ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach-α ως συνάρτηση και κάθε υποερωτήματος. Οι επιμέρους και συνολικοί συντελεστές ελέγχθηκαν ως αποτελέσματα μετά από κάθε ερώτηση ούτως ώστε να υπάρχει κριτήριο εμπιστοσύνης σ' αυτά. Πραγματοποιήθηκε πινακοποίηση και ταξινόμηση κατά τα κριτήρια ενδιαφέροντος της έρευνας.

### **Οι Στατιστικές Τεχνικές**

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων στην έρευνα, αξιοποιήθηκαν, κατ αρχάς, στατιστικές τεχνικές της Περιγραφικής Στατιστικής (Descriptive Statistics) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Αξιοποιήθηκαν οι Μέση Τιμή, η Τυπική Απόκλιση, ο Συντελεστής Κύρτωσης ( $\alpha$ ), ο Συντελεστής Ασυμμετρίας ( $\gamma$ ).

Ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας και τα στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος:

- Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation - δείκτης γραμμικής συσχέτισης  $r$  του Pearson) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, και δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).
- Στις [πολλές] περιπτώσεις όπου απαιτούνταν –για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα– στατιστικές διεργασίες για την εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών, απαιτούνταν να ερμηνεύσουμε τις τιμές της μίας μεταβλητής από τις τιμές της άλλης μεταβλητής, δηλαδή να περιγράψουμε την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, ακολουθήθηκαν μέθοδοι της Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis) και κυρίως η μέθοδος Ανάλυσης Γραμμικής Παλινδρόμησης (Linear Regression).
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτούνταν επανέλεγχος των μεταβλητών οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο σε προηγούμενα βήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Βηματικής Παλινδρόμησης (Stepwise Regression). Όταν επιλέγεται η εν λόγω μέθοδος, επανελέγχονται μόνο "σημαντικούς" προγνωστικούς παράγοντες (μεταβλητές) στο μοντέλο παλινδρόμησης, άσχετα με το ποιες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν αρχικά. Εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες δεν συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (στατιστικά, μη σημαντικές), δεν υπεισέρχονται στους υπολογισμούς (Landau & Everitt, 2004).
- Για τις περιπτώσεις στατιστικών αναλύσεων στις οποίες η σύγκριση μέσω τιμών αφορούσε τρεις ή περισσότερες ομάδες ακολουθήθηκε ο ενδεδειγμένος

στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης (ANalysis Of VAriance - ANOVA). (Landau & Everitt, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν ενίοτε, τόσο η One-Way ANOVA (Analysis of Variance) όσο και η Two-Way ANOVA,

- Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Κριτηρίου- t για ανεξάρτητα δείγματα (σύγκριση των Μέσων Τιμών δύο μη συζευγμένων ομάδων με τη Μέση Τιμή του γενικού πληθυσμού που θεωρούμε ότι είναι γνωστός), όπου κάθε άτομο συμμετέχει σε μια μόνο από τις συνθήκες της ανεξάρτητης μεταβλητής (Daniel, 2005; Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).
- Ο έλεγχος για την ισότητα ή μη των διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε μαζί με την υλοποίηση μη συσχετισμένου ελέγχου t, με χρήση του test Levene (Levene, 1960).
- Χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Κριτηρίου Tukey, το οποίο θεωρείται το ασφαλέστερο κριτήριο για την πραγματοποίηση όλων των δυνατών συγκρίσεων μεταξύ δύο Μέσων Όρων (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2002)
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρουσιάστηκε και πρόβλημα και ως προς την ισότητα των διακυμάνσεων των πληθυσμών, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μη παραμετρική ανάλυση με έλεγχο Kruskal and Wallis (1952) ο οποίος συνιστά ένα μη παραμετρικό τρόπο ελέγχου της υπόθεσης ότι τρία ή περισσότερα τυχαία δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι τουλάχιστον δύο από τα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς που διαφέρουν ως προς τις διαμέσους (Μπατσίδης, 2014).
- Όταν ο σχεδιασμός της έρευνας απαιτούσε έλεγχο Επαναλαμβανόμενων Μέτρων (Repeated Measures) (ο έλεγχος αυτός περιλαμβάνει πολλαπλά μέτρα της ίδιας μεταβλητής που λαμβάνονται στα ίδια ή σε αντίστοιχα θέματα είτε υπό διαφορετικές συνθήκες είτε σε δύο ή περισσότερες χρονικές περιόδους), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Μικτού Σχεδιασμού Διακύμανσης, (mixed-design ANOVA ή split-plot ANOVA), ώστε να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων, υποβάλλοντας ταυτόχρονα τους συμμετέχοντες στα εν λόγω επαναλαμβανόμενα μέτρα. Σημειώνεται ότι σε ένα μοντέλο ANOVA μικτού σχεδιασμού, ο ένας παράγοντας (σταθερός παράγοντας αποτελεσμάτων) είναι μια μεταβλητή Μεταξύ των Υποκειμένων (between-subjects variable) και ο άλλος παράγοντας (των τυχαίων επιδράσεων) είναι μια μεταβλητή Εντός των Υποκειμένων (within-subjects variable). Έτσι, συνολικά, το μοντέλο είναι ένας τύπος μοντέλου μικτών αποτελεσμάτων (Field, 2009).

## 4. Αποτελέσματα

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιρίασματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

**Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σύνολο του δείγματος.**

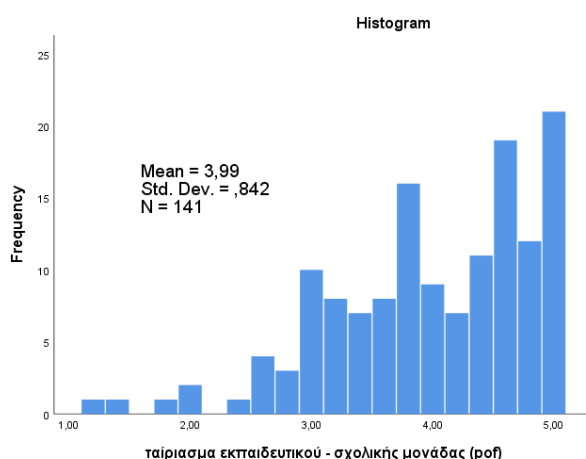
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στο σχολείο που υπηρετούν (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7) και επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5). Ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 σε κλίμακα 0-4), σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας (Μέση Τιμή=2,18 σε κλίμακα 0-4) και σε πολύ μικρότερο βαθμό (σχεδόν μηδενικό) στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας (Μέση Τιμή=0,89 σε κλίμακα 0-4). Επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Πίνακας 4-1). Ως προς τη κατανομή των μεταβλητών, αν και υπάρχουν ενδείξεις μη κανονικότητας, θεωρούμε ότι κινούνται σε αποδεκτά πλαίσια, σημείο που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια.

**Πίνακας 4-1.** Συνολική εκτίμηση για Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου, Αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας

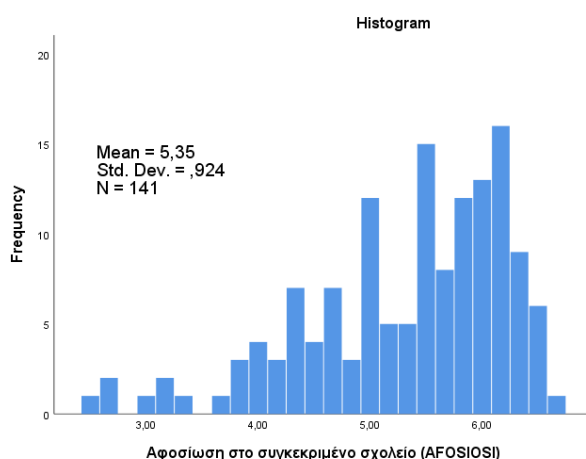
	Ταίριασμα εκπαιδευτικού- σχολείου (POF)	Αφοσίωση στο σχολείο (AFOSIOSI)	Μετασχηματιστική ηγεσία (TRANSF)	Συναλλακτική ηγεσία (TRANSA)	Μη ηγεσία (LF)	Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (GEF)	Ηγεσία και αποτελεσματικότητα (GFF)	Ηγεσία και ικανοποίηση (SAT)
Εύρος τιμών Κλίμακας	1-5	1-7	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4
<b>Μέση Τιμή</b>	<b>3,99</b>	<b>5,35</b>	<b>2,81</b>	<b>2,18</b>	<b>0,89</b>	<b>2,69</b>	<b>2,97</b>	<b>2,99</b>
Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής	0,07	0,08	0,07	0,04	0,08	0,10	0,09	0,09
Πλήθος	141	141	141	141	141	141	141	141
Τυπική Απόκλιση	0,842	0,924	0,783	0,530	0,899	1,206	1,028	1,086
Διάμεσος	4,000	5,583	3,050	2,167	0,750	3,000	3,250	3,500
Ασυμμετρία	-0,81	-0,98	-0,94	-0,47	0,84	-0,91	-1,11	-1,10

Κύρτωση	0,356	0,571	0,612	2,155	-0,100	-0,23	0,60	0,49
---------	-------	-------	-------	-------	--------	-------	------	------

Ειδικά για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 11. και αναφορικά στην Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 12.. Αναφορικά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, παρατηρούμε συσσώρευση απαντήσεων προς τα δεξιά της κλίμακας πράγμα το οποίο δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή και την Τυπική Απόκλιση του (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5 με Τυπική Απόκλιση = 0,84 ) Αναλυτικότερα, στην αφοσίωσή του στο σχολείο παρατηρούμε επίσης δεξιά συσσώρευση (υψηλή αφοσίωση) η οποία δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7 με Τυπική Απόκλιση = 0,924)



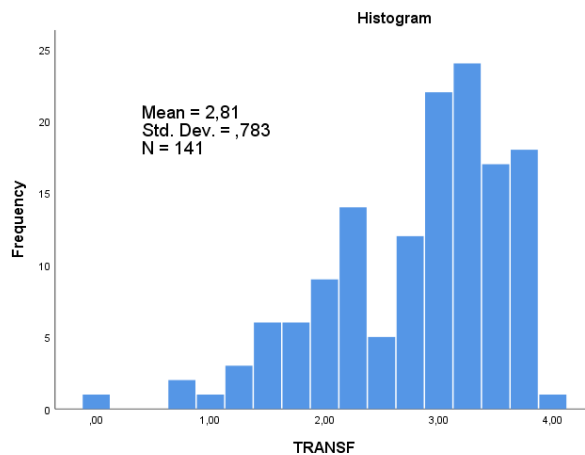
**Διάγραμμα 11. «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου**



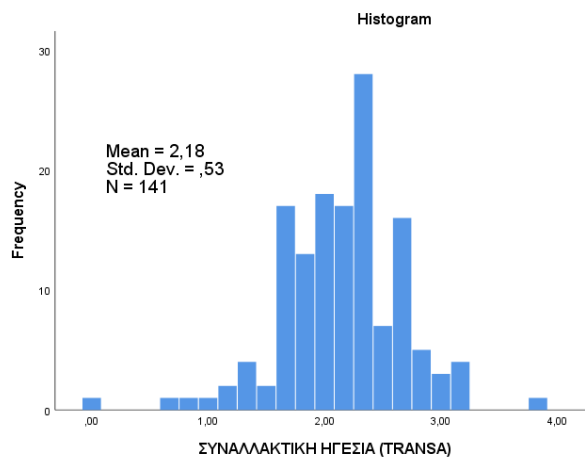
**Διάγραμμα 12. Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο**

Όπως φαίνεται παραστατικά στα κατωτέρω Διαγράμματα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή του σχολείου τους τείνουν προς τους μάλλον υψηλότερους βαθμούς της κλίμακας (1-5) στη Μετασχηματιστική Ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 / Διάγραμμα 13.), προς το κέντρο για τη Συναλλακτική (Μέση

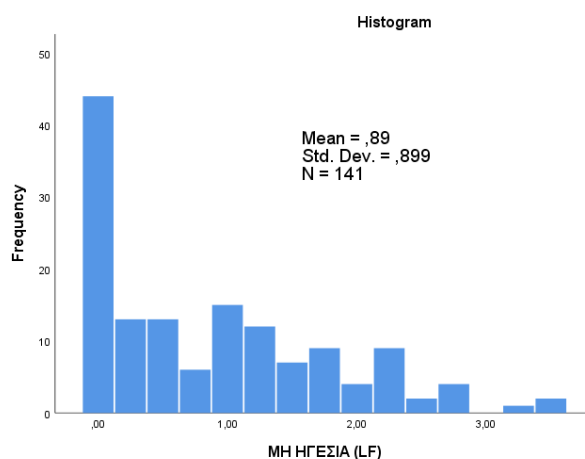
Τιμή=2,18 / Διάγραμμα 15.) και αριστερά για τη Μη Ηγεσία (Μέση Τιμή=0,89 / Διάγραμμα 16.).



**Διάγραμμα 13. Μετασχηματιστική Ηγεσία**



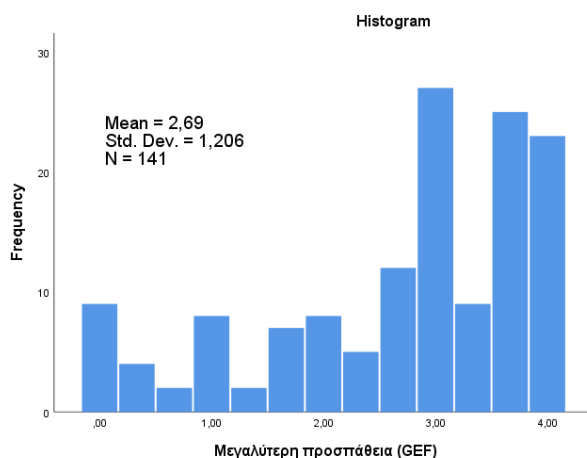
**Διάγραμμα 14. Συναλλακτική Ηγεσία**



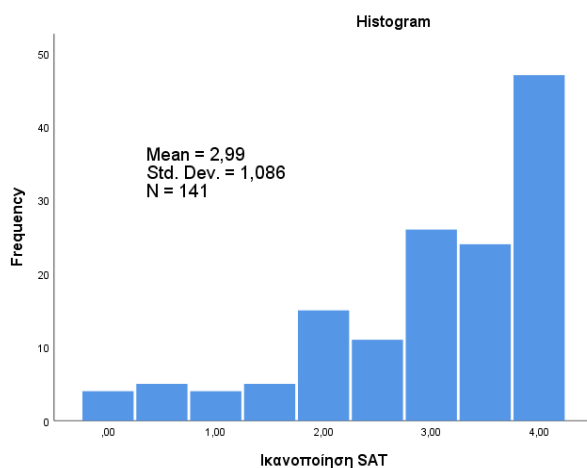
**Διάγραμμα 15. Μη Ηγεσία (LF)**

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια (Μέση Τιμή=2,69 / Διάγραμμα 16.) και

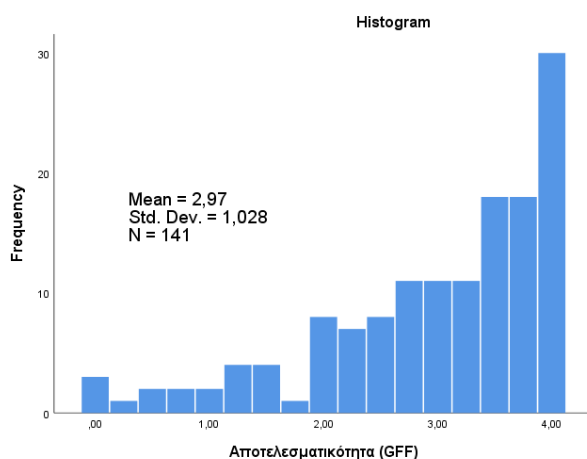
μάλλον θετική για την Ικανοποίηση (Μέση Τιμή=2,99 / Διάγραμμα 17.) και την Αποτελεσματικότητα (Μέση Τιμή=2,97 / Διάγραμμα 18.)



**Διάγραμμα 16. Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια**



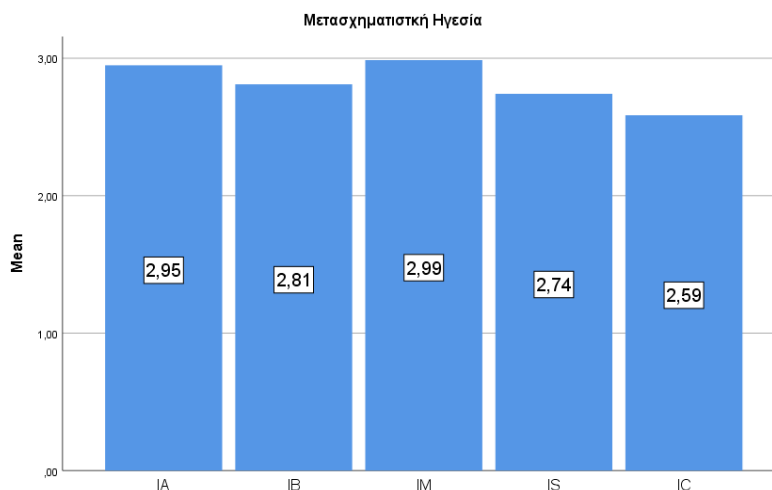
**Διάγραμμα 17. Ηγεσία και Ικανοποίηση**



**Διάγραμμα 18. Ηγεσία και αποτελεσματικότητα**

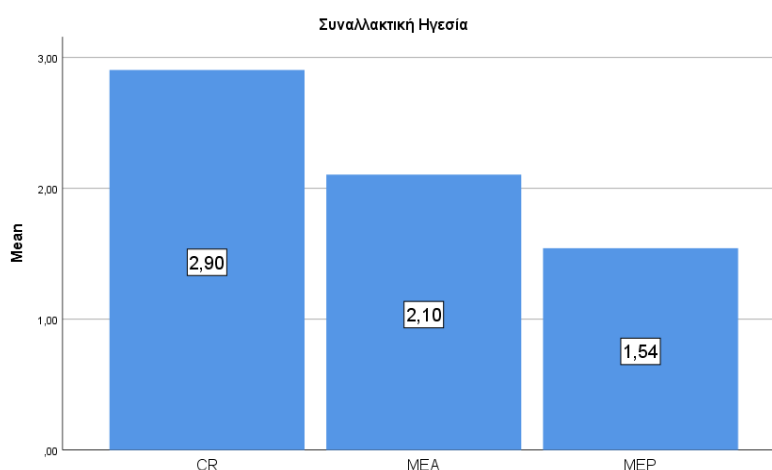
Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας όπως εκτιμούνται με το MLQ 5X-Short, τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές κινούνται άνω του 2,5

και κάτω του 3 (Διάγραμμα 19.). Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην «Παρακίνηση Έμπνευσης» ή «Εμπνευστική Παρακίνηση» (Inspirational Motivation - IM) (Μέση Τιμή=2,99) και μικρότερη στο «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» (Individual Consideration-IC) (Μέση Τιμή=2,74).



**Διάγραμμα 19. Επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας**

Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται (Διάγραμμα 20.) στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας με την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward - CR) (Μέση Τιμή=2,90), τη «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική» (Active Management by Exception - MEA) (Μέση Τιμή =2,10) και «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική» (Management by Exception Passive - MEP) (Μέση Τιμή=1,54).

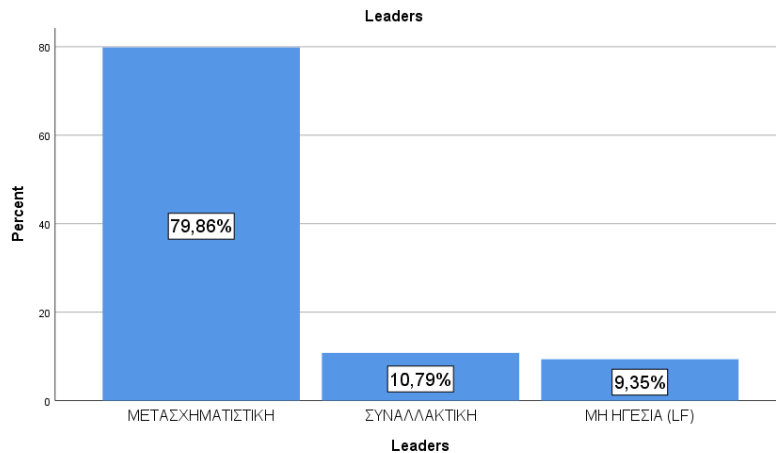


**Διάγραμμα 20. Επιμέρους διαστάσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας**

Κατατάσσοντας τη Διεύθυνση / Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η

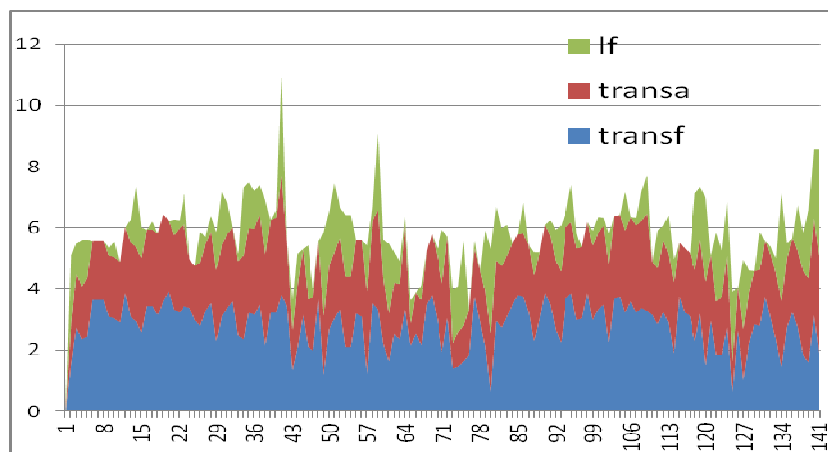


Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες (Διάγραμμα 21.).



**Διάγραμμα 21. Ποσοστό ανά επικρατούσα μορφή ηγεσίας (μέγιστη τιμή) ανά ερωτηματολόγιο**

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το ανωτέρω Διάγραμμα 21. δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθότι στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχειότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο. Το σημαντικότερο είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο Διευθυντή όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 22.)



**Διάγραμμα 22. Συνύπαρξη Στυλ Ηγεσίας στους Διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών του δείγματος.**

**2° Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

**Διερεύνηση της διαφοροποίησης «ταιριάσματος» και αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με χαρακτηριστικά τους**

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Οι πίνακες των επιμέρους MT και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων για όλες τις κατηγορίες, περιέχονται στο Παράρτημα 2.

Ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες MT στους άνδρες:  $t(139)=2,58$ ,  $p=0,011$  (Πίνακας 4-2).

**Πίνακας 4-2. «Ταίριασμα» (POF) ανά φύλο**

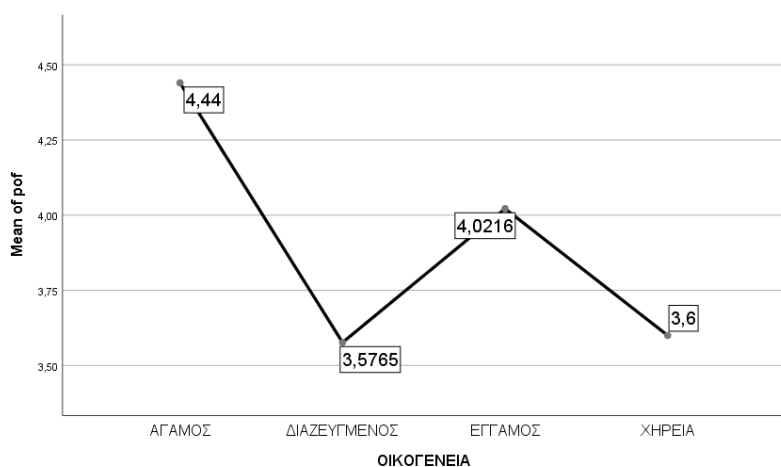
ΦΥΛΟ	Πλήθος	MT	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
ΑΝΔΡΕΣ	60	<b>4,1967</b>	0,79532	0,10268
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	81	3,8346	0,84722	0,09414

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά, στις Μέσες Τιμές των μεταβλητών χρησιμοποιώντας One-Way ANOVA (Analysis of Variance), βρέθηκε μόνο (οριακά) στο «Ταίριασμα»-POF:  $F(3, 197)=2,68$ ,  $p=0,0495$ ,  $\eta^2=0,055$  (μέτρια επίδραση). Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων: Μέση Τιμή =0,86 (Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής=0,32),  $P=0,048$ . Με Two-Way ANOVA, ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο POF αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Πίνακας 4-3, Διάγραμμα 23).

**Πίνακας 4-3. «Ταίριασμα» ατόμου (εκπαιδευτικού) – σχολείου (POF), ανά οικογενειακή κατάσταση**

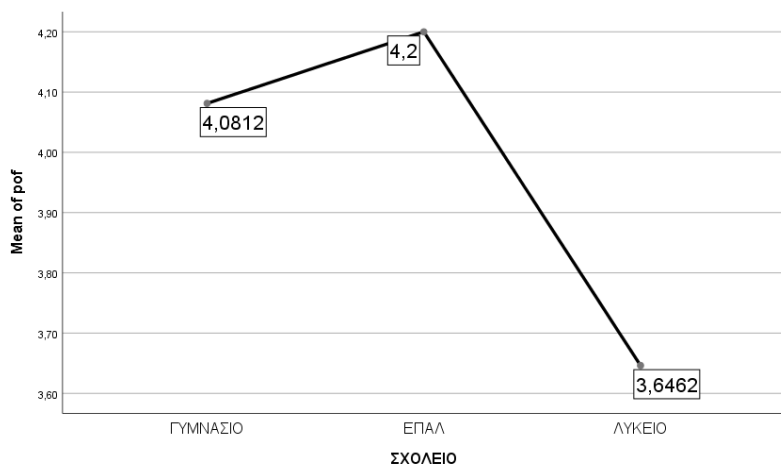
		Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
POF	ΑΓΑΜΟΣ	10	4,4400	0,52324	0,16546
	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ	17	3,5765	1,08601	0,26340
	ΕΓΓΑΜΟΣ	111	4,0216	0,81010	0,07689

	ΧΗΡΕΙΑ	3	3,6000	0,34641	0,20000
	<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>3,9887</b>	<b>0,84203</b>	<b>0,07091</b>



**Διάγραμμα 23. «Ταίριασμα» (POF) και Οικογενειακή Κατάσταση**

Με έλεγχο ANOVA βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF:  $f(2,138)=4,95$ ,  $p=0,008$ . Με έλεγχο Tukey οι στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδιορίστηκαν μεταξύ Γυμνασίου – Λυκείου (Διαφορά Μέσης Τιμής =0,43,  $p=0,024$ ) και μεταξύ ΕΠΑΛ-Λυκείου (Διαφορά MT = 0,55,  $p=0,014$ ). Η ανάλυση Two-Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο.



**Διάγραμμα 24. «Ταίριασμα» (POF) και Τύπος Σχολείου**

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε με παράγοντα το τύπο σχολείου και στη Συναλλακτική Ηγεσία – TRANSA:  $f(2,138)=5,86$ ,  $p=0,004$ . Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ Γυμνασίου – ΕΠΑΛ (MD=-0.37,  $p=0,002$ ). Η ανάλυση Two Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν

ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, τον αριθμό σχολείων συμπλήρωσης ωραρίου, το φύλο.

**Πίνακας 4-4. «Ταίριασμα» (POF), ανά Τύπο Σχολείου**

		<b>N</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error</b>
"Ταίριασμα" -POF	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	69	4,0812	0,83124	0,10007
	ΕΠΑΛ	33	4,2000	0,71764	0,12492
	ΛΥΚΕΙΟ	39	3,6462	0,87595	0,14026
	Total	141	3,9887	0,84203	0,07091

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, της ηλικίας και προϋπηρεσίας, εκ των οποίων παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 4-5). Επίσης παρουσιάζεται ένας πίνακας συσχετίσεων του πλήρους μοντέλου του MLQ-5, όπου συμπεριλαμβάνονται και οι επιμέρους διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, για παράδειγμα τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Πίνακας 4-6). Τα πλήρη αποτελέσματα των συσχετίσεων παρατίθενται στο Παράρτημα 2. Τα σημαντικότερα ευρήματα είναι:

- Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ).
- Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση ( $r=0,661$ ,  $p<0,001$ ), τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,551$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,571$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,525$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,415$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,586$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,676$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,571$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία ( $r=0,441$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,891$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,900$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,878$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,563$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Συναλλακτική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,389$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,396$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,322$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μη Ηγεσία (LF) συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=-0,587$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=-0,603$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=-0,619$ ,  $p<0,001$ ).

- Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας (GEF) συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα (GFF) ( $r=0,927$ ,  $p<0,001$ ) και Ικανοποίηση (SAT) ( $r=0,904$ ,  $p<0,001$ ).
- Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward): CR, τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική (MEA) (Management-by Exception :Active): και τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Παθητική (MEP) (Management-by Exception: Passive). Η CR συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστή Ηγεσία ( $r=0,818$ ,  $p=0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των 5 διαστάσεων της Μετασχηματιστικής (5 «I»). Αντίθετα η MEP συσχετίζεται με τη Μη Ηγεσία ( $r=0,651$ ,  $p=0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά.
- Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της «Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής» (IB) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική» (MEP) και της «Παρακίνησης Έμπνευσης» (IM) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική» (MEA). Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών (3) επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις (3) επιδράσεις της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση).

Πίνακας 4-5. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας

Pearson Correlation										
	Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	1									
Προϋπηρεσία	,634**	1								
POF			1							
AFOSIOSI			,661**	1						
TRANSF			,551**	,586**	1					
TRANSA					,441**	1				
LF			-,415**	-,571**	-,563**		1			
GEF			,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1		
GFF			,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	
SAT			,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tai led).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), ΙΑ: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), ΙΒ: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), ΙΣ: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), ΙC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

**Πίνακας 4-6. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, των επιμέρους διαστάσεων τους και Επιδράσεων Ηγεσίας**

	Pearson Correlation																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Ηλικία	1	,634**																
2 Προϋπηρεσία	,634**	1																
3 POF			1															
4 AFOSIOSI			,661**	1														
5 IA			,543**	,613**	1													
6 IB			,382**	,424**	,747**	1												
7 IM			,568**	,565**	,756**	,612**	1											
8 IS			,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1										
9 IC			,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1									
10 TRANSF			,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1								
11CR			,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1							
12MEA					,317**	,357**		,215*	,272**	,288**	,337**	1						
13 MEP				-,274**	-,250**		-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1					
14 TRANSA					,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1				
15 LF			-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**		,651**		1			
16 GEF			,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1		
17 GFF			,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	
18 SAT			,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), MEP: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).



## Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού

Πραγματοποιήθηκε βηματική, γραμμική παλινδρόμηση (stepwise regression), με εξαρτημένη μεταβλητή το «Ταίριασμα» και προβλεπτικούς παράγοντες την αφοσίωση και το βασικό μοντέλο MLQ με τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας. Στο προβλεπτικό μοντέλο που προέκυψε περιλαμβάνονται η αφοσίωση και η μετασχηματιστική ηγεσία. Αναλυτικότερα κυριότερος παράγοντας βρέθηκε κυρίως η αφοσίωση ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,516$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,248$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,470$ .

**Πίνακας 4-7. Μοντέλο πρόβλεψης «ταιριάζματος» από αφοσίωση και στυλ ηγεσίας (βασικό μοντέλο MLQ)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Αν αντί των τριών 3 βασικών στυλ ηγεσίας θέσουμε ως παράγοντες πρόβλεψης τα 9 στυλ του πλήρους μοντέλου του MLQ (τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής, τα CR, MEA, MEP της Συναλλακτικής και τη Μη Ηγεσία) στο προβλεπτικό μοντέλο της βηματικής παλινδρόμησης εισέρχονται η αφοσίωση και η «Παρακίνηση Έμπνευσης» (IM) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Η αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,500$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,285$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,485$ .

**Πίνακας 4-8. Μοντέλο πρόβλεψης του «ταιριάζματος» από αφοσίωση και πλήρες μοντέλο MLQ : (9 στυλ ηγεσίας)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

## 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις

Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάζματος»

των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και με διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Εξάγονται συμπεράσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, για το βαθμό αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, για το βαθμό ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, για τις σχέσεις ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου και για τη διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

***Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας***

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι, δηλαδή, αισθάνονται υψηλή αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της Καραγιάννη (2018) η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής αφοσίωσης και μάλιστα ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων του ενθουσιασμού, της υπερηφάνειας και της έμπνευσης. Οι Markovits, Davis, and Van Dick (2007) παρατήρησαν ότι τα άτομα που εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό. Με βάση αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κατά βάση, η εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι αλλά και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (POF). Οι Anderson, Spataro, and Flynn (2008).βασισμένοι σε σχετική έρευνά τους υποστηρίζουν ότι σε έναν οργανισμό, η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει άλλους και το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντική πηγή επιρροής. Αυτό έρχεται ως επόμενο των ικανοτήτων του ιδανικού ηγέτη του σχολείου.

Τα δύο παραπάνω ευρήματα αιτιολογούν και το τρίτο εύρημα της έρευνάς μας ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, όπου διαπιστώνεται ότι κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας. Αυτό, έρχεται ως αποτέλεσμα των διαπιστώσεων της Bogler (2001) η οποία, με βάση αυτά, υποστηρίζει ότι οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες, αντίθετα από τους Συναλλακτικούς ή τους Αποφευκτικούς, προκαλούσαν υψηλότερα επίπεδα

επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Αν και ο συσχετισμός μεταξύ αφοσίωσης και ικανοποίησης για συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας και του περιβάλλοντος εργασίας διαπιστώθηκε ότι είναι μέτριος (Mowday, Steers, & Porter, 1979), οι Nguni, Sleegers, and Denessen (2006) σε έρευνά τους έδειξαν ότι υπήρξε μέτρια έως ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης (Αφοσίωσης) των εκπαιδευτικών και των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των σχολικών ηγετών, πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα και τις δικής μας έρευνας.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με την άποψη των Bass and Avolio (1993) η οποία αναφέρει ότι στην περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνεται υψηλός βαθμός μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οργάνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευέλικτη, προσαρμοστική, δυναμική, άτυπη, με τάσεις ανόδου και με έμφαση στη δυνατότητα τόσο των εργαζομένων όσο και του ίδιου του οργανισμού να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι σχολικοί οργανισμοί στους οποίους υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αποτελούν δυναμικούς οργανισμούς με δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα μελέτης των Avolio et al. (2004) τα οποία υποστηρίζουν την άποψη ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση, αναφερόμενη σε ομαδικό επίπεδο, επιδρά (ως μεσολαβητική μεταβλητή) στη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αφοσίωσης στον οργανισμό. Όμως, ο Woodard (1994) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και εργασιακή υποστήριξή τους, παρά για τις ανάγκες του σχολείου ως οργανισμού. Αυτό, σε σχέση με το εν λόγω εύρημά μας, προβληματίζουν στο αν οι ηγέτες των σχολείων μας ενδιαφέρονται για πρωταρχικά για το σχολείο ή για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια, μάλλον θετική για την Ικανοποίηση και μάλλον θετική για την Αποτελεσματικότητα, πράγμα με το οποίο συνάδουν τα υποστηριζόμενα από τη Saiti (2007) ότι στην επίδραση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή (το ηγετικό του στυλ η προσωπικότητά του και το επικοινωνιακό του προφίλ), είναι καθοριστικής σημασίας. Αναφορικά στην Πρόσθετη Προσπάθεια, μελέτη των Eisenberger, Huntington, Hutchison, and Sowa (1986) υποστηρίζει ότι η οργανωτική υποστήριξη την οποία αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος, αναμένεται να αυξήσει την συναισθηματική προσήλωση του στον οργανισμό και την προσδοκία του ότι η

πρόσθετη προσπάθεια από μέρους του θα ανταμειφθεί. Αυτό μας οδηγεί σε χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής Ηγεσίας πράγμα το οποίο δικαιολογεί και τη συνύπαρξη (στις δηλώσεις των υποκειμένων) της ικανοποίησης τους κυρίως από την Μετασχηματιστική ηγεσία αλλά εν μέρει κι από την Συναλλακτική, στο σχολείο τους.

Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές των δηλώσεων των υποκειμένων κινούνται σε μεσαίο επίπεδο. Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην Παρακίνηση Έμπνευσης και μικρότερη στο Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον. Το τελευταίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας του Woodard (1994) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις προσωπικές ανάγκες συναισθηματικής και εργασιακής υποστήριξή τους. Αυτό όμως επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα των ενδογενών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και την άποψη του Chan (2006) ότι προσωπικά ενδογενή κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται σημαντικά με την αφοσίωσή τους στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, οι Hrebiniak & Atutto (1972) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη στην ηγεσία συσχετίζεται με την οργανωσιακή αφοσίωση.

Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (μέτριος βαθμός), τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (μικρός βαθμός) και Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (πολύ μικρός βαθμός). Αυτό είναι αναμενόμενο, όπως συνάγεται και από προηγούμενα ευρήματα. Ειδικά για την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας των Avolio and Bass (1991), (μοντέλο Full Range of Leadership), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα των Bass and Riggio (2014) τα οποία δείχνουν ότι η Διοίκηση κατ' εξαίρεση, φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή.

Κατατάσσοντας την Διεύθυνση Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες. Κατ' αρχάς, αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι υπερίσχυσε οριακά ( $MT \approx 3$ ) η αντίληψη (των εκπαιδευτικών) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, ακολούθησε η Συναλλακτική Ηγεσία με παρόμοια βαθμολόγηση και κατόπιν η Μη Ηγεσία ( $MT \approx 2,6$ ). Επίσης έρχεται σε αντίθεση με τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας έναντι της

Συναλλακτικής. Εδώ θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε ότι τα εν λόγω ευρήματα της έρευνάς μας, κατά την άποψή μας, δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθότι στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχαιότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο με αποτέλεσμα να διαφαίνεται μεροληπτικές δηλώσεις υποκειμένων. Έτσι για το θέμα, προτείνεται νέα έρευνα με ισχυρότερη τυχαιότητα δείγματος και μεγαλύτερο δείγμα.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας (της Μετασχηματιστικής) συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο διευθυντή - ηγέτη. Δηλαδή, παρατηρούμε, τα υποκείμενα να δηλώνουν χαρακτηριστικά από όλες τις μορφές ηγεσίας για ένα διευθυντή. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα μελέτης των Stravakou and Lozgka (2018) η οποία επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Amanchukwu, Stanley, and Ololube (2015) διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον ιδανικό ηγέτη του σχολείου που θα τους έκανε πρόθυμους να τον ακολουθήσουν. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τις διαφορετικές αντιλήψεις της ηγεσίας ως γνωρίσματα, δεξιότητες ή κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης αντικατοπτρίζουν ένα μείγμα στοιχείων από τις διαφορετικές προτεινόμενες θεωρίες ηγεσίας, όπως το διδακτικό, το μετασχηματιστικό και άλλα (Amanchukwu et al., 2015).

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Αυτό συνάδει με έρευνες, όπως της Καραμπατάκη (2013) η οποία έδειξε ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι αρκετά αφοσιωμένοι και προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους και η αφοσίωση αυτή, δεν εξαρτάται από τους δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο ή τα έτη προϋπηρεσίας τους. Κάτι παρόμοιο υποστηρίζει και η Δούκα (2017) η οποία παρατηρεί ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ελάχιστα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία. Η ίδια υποστηρίζει ότι διάφορες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινές για όλους, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές, πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Όπως προαναφέρθηκε, ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες τιμές «Ταιριάσματος» να εμφανίζονται στους άνδρες. Επί αυτού, οι Resick, C., Baltes, B.,

& Shantz, C. (2007) σε έρευνά τους διαπιστώνουν, αναφορικά στην ικανοποίηση των εργαζομένων, ότι τα ευρήματα έδειξαν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) συσχετίζεται στενότερα με την ικανοποίηση των ατόμων που αντιμετωπίζουν έλλειψη παροχών σε σχέση με τις ανάγκες τους. Αντίθετα, το POF ήταν λιγότερο σημαντικό για την ικανοποίηση των ατόμων στα οποία οι απολαβές τους ήταν αντίστοιχες με τις ανάγκες τους. Αυτό μας κάνει να προβληματιζόμαστε για το ότι, πιθανόν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερες απολαβές – κάθε είδους- από το σχολείο για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αντίθετα από τις γυναίκες οι οποίες φαίνεται να είναι ικανοποιημένες από τις παροχές του σχολείου προς εκείνες. Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται από αποτελέσματα έρευνας του Koustelios (2001) ότι στην πρόβλεψη συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία, το φύλο ήταν μια σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης μόνο για τις συνθήκες εργασίας. Οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την κατάσταση εργασίας τους από τους άντρες.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στο «Ταίριασμα» (POF) η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων. Επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο «Ταίριασμα» (POF). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα 2017) τα οποία έδειξαν ότι η προσήλωση στο επάγγελμα δεν επηρεάζεται ή επηρεάζεται ελάχιστα από δημογραφικούς παράγοντες.

Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο. Όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσιο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Επαγγελματικό Λύκειο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Η Γραμματικού (2017) εντοπίζει και παρουσιάζει παράγοντες σκεπτικισμού και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την γενικότερη επαγγελματική ικανοποίησή τους, οι οποίοι αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και εξέλιξής τους και τη διασύνδεση του σχολείου με κοινωνικούς φορείς με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται. Διαπιστώνουμε ότι κάποιοι παράγοντες από αυτούς, όπως η αξιολόγηση, η επιμόρφωση, η εξέλιξη επιδρούν καθ' όμοιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευτικούς, άρα θα πρέπει να αναζητήσουμε στους υπόλοιπους λόγους τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με το «Ταίριασμα» POF όπως οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται (αυτά διαφοροποιούνται στους διάφορους τύπους σχολείων) και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το οποίο κατά βάση είναι αποτέλεσμα μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1999).

Πάντως, θεωρούμε, ότι τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο.

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Βρέθηκε ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους πράγμα το οποίο συνάδει με προηγούμενες έρευνες (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα, 2017)

Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο (POF) συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση, τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) σχετίζεται με τις εργασιακές στάσεις (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση) και τις επιδόσεις των εργαζομένων.

Επίσης, το εύρημά μας αυτό, συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι η προσωποποιημένη ικανοποίηση των αναγκών αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα στο συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και της συναισθηματικής δέσμευσης στον οργανισμό (αφοσίωσης).

Αναφορικά στη Μη Ηγεσία οι Lewin, Lippit, and White (1939) αναφέρουν ότι είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη, κάτι το οποίο φαίνεται να μην επικροτούν οι εκπαιδευτικοί αφού αποτέλεσμα έρευνας των Charisi and Stavropoulos (2019) έδειξε ότι η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι τόσο θετικότερη όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού και συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή στο σχολείο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι άλλοι ερευνητές όπως οι Chang and Lee (2007) και Rijal (2010) επεσήμαναν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη του σχολείου και τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή σ' αυτό το θετικό μετασχηματισμό αφού η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της μάθησης. Επιπλέον ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων.

Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αν αυτό το εύρημα το δούμε συνολικά, δεν έχουμε παρά να το επιβεβαιώσουμε με τα υποστηριζόμενα από τους Chang and Lee (2007) οι οποίοι με βάση έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η ηγεσία και η κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να προκαλέσουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία για τον εργαζόμενο. Με βάση την αποδοχή του ότι οι ηγέτες διαμορφώνουν τον πολιτισμό ενός οργανισμού και η οργανωτική κουλτούρα επηρεάζει επίσης το ηγετικό στυλ των ατόμων και των ομάδων (Ogbonna & Harris, 2000) συνάγεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική κουλτούρα του σχολείου, εκτός των άλλων, οικοδομεί την αφοσίωση και την ταύτιση των εκπαιδευτικών με το σχολείο και ενισχύει τα κίνητρα και τη ζωτικότητα τους (Deal & Peterson, 1999). Τέλος, τα ευρήματα, κατά βάση, επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Mowday, Steers, and Porter (1979) στην οποία εντοπίστηκαν μέτριας ισχύος συσχετισμοί μεταξύ της οργανωτικής αφοσίωσης και των πηγών οργανωτικής προσκόλλησης καθώς και την παρακίνηση.

Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση, και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά στη Συναλλακτική Ηγεσία, διαπιστώνουμε ότι συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στην Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση. Αυτό, δεν συνάδει με αυτό το οποίο υποστηρίζουν οι Knight (2019) και οι Sparks and Malkus (2015) ότι δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται, δεν βιώνουν θετικές σχέσεις και τα κίνητρά τους για επιπλέον προσπάθεια μειώνονται. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν τους παρέχεται μικρή αυτονομία. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει στοιχείο περεταίρω συζήτησης.

Η Μη Ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, και την Ικανοποίηση.

Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση.

Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, στην Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση - Ενεργητική και τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική.



Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των πέντε διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ( Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον).

Αντίθετα η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική συσχετίζεται με τη ΜΗ Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά. Αυτό συνάδει με τα υποστηριζόμενα από τους Horwitz et. Al. (2008) και των Avolio and Bass (2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τύπος της Μη Ηγεσίας, αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της παθητικής - αποφευκτικής ηγεσίας όπως η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική.

Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον) παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της Συμπεριφοράς Εξιδανικευμένης Επιρροής που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική και της Παρακίνησης Έμπνευσης η οποία δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική. Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις εν λόγω επιδράσεις της ηγεσίας.

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

<b><i>Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού</i></b>
---

Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), βρέθηκαν η Αφοσίωση και η Μετασχηματιστική Ηγεσία οι οποίες φαίνεται να προβλέπουν σχεδόν κατά 50% το «Ταίριασμα». Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), σχετικά με όλα τα στυλ (εννέα) του μοντέλου MLQ (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική, Αποφευκτική Ηγεσία) εισέρχονται η Αφοσίωση και η Παρακίνηση Έμπνευσης. Η Αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ως κύριος προβλεπτικός παράγοντας ο οποίος μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται

να προβλέπει το «Ταίριασμα» κατά περίπου 50%. Αυτά, κατά κάποιο τρόπο έρχονται σε συμφωνία με τα υποστηριζόμενα από του Resick, Baltes, and Shantz (2007) οι οποίοι σημειώνουν ότι τα ευρήματά τους παρέχουν στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση).

## **6. Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.**

Τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα βασίζονται στα αποτελέσματά της αλλά η ερευνήτρια εκτιμά ότι δεν είναι γενικεύσιμα. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα δε μπορεί να θεωρηθούν ως εκτιμήσεις αλλά ως τάσεις. Αυτή η εκτίμηση της ερευνήτριας βασίζεται στο, σχετικά, μικρό δείγμα, στην αντίληψη ότι δεν είναι αρκετά τυχαιοποιημένο και στο ότι στα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν ασυμφωνίες με έρευνες υψηλής εγκυρότητας. Επομένως οι τάσεις που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά αντίθετα μπορεί να αξιοποιηθούν για την υποβοήθηση περαιτέρω ερευνητικών διαδικασιών, ευρύτερης κλίμακας, στο αντικείμενο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών-σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες».

## 7. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- American Association of Critical-Care Nurses [AACN]. (2005). Standards for establishing and sustaining healthy work environments: a journey to excellence. Retrived from <http://www.aacn.org/AACN/pubpolcy.nsf/vwdoc/workenv>.
- Anderson, C., Spataro, S. E., & Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 702.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. ISBN: 978-1-925192-13-1. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/>
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3<sup>rd</sup> ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The

- four I's of transformational leadership. *Journal of European industrial training*, 15(4).
- Baker, P. M. (1988). Participation in small groups: Social, physical, and situational predictors. *Small group behavior*, 19(1), 3-18.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press, New York, NY.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. and Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd Ed), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1992). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers & R. Aymon (Eds.), *Leadership theory perspectives and direction* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic.
- Belson, W. A. (1986). *Validity in survey research: with special reference to the techniques of intensive interviewing and progressive modification for testing and constructing difficult or sensitive measures for use in survey research: a report* (Vol. 201). Gower Publishing Company, Limited.
- Biswas, S., & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: Role of perceived organizational support, P-O Fit, Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Research*, 38(1), 27-40.
- Boal, K.B., & Bryson, J.M. (1988). Charismatic leadership: A phenomenological and structural approach. In J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler, & C.A. Schriesheim (Eds.), *Emerging Leadership Vistas* (pp. 5-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Bodla, M. A. & Nawaz, M. M. (2010). Transformational leadership style and its relationship with satisfaction. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(1), 370-381.
- Boon, C., & Biron, M. (2016). Temporal issues in person–organization fit, person–job fit and turnover: The role of leader–member exchange. *Human relations*, 69(12), 2177-2200.

- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1992). *The relationship between person-organization fit and career success* (CAHRS Working Paper #92-11). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- BritainThinks. (2017). What does Britain want from its leaders? A BritainThinks study. UK, London, BritainThinks. Retrieved from <https://britainthinks.com/pdfs/BritainThinks-Leadership-Study-2017.pdf>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.
- Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). "From Management to Leadership: Semantic or Μέση Τιμήingful Change?" *Educational Management, Administration and Leadership* 36 (2): 271–288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87(5), 875.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of applied psychology*, 89(5), 822.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294–311.
- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5.
- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The learning organization*, 14(2), 155-185.
- Chapanis, A. (1961). Men, machines, and models. *American Psychologist*, 16(3), 113.
- Charisi, D., & Stavropoulos, V. (2019). *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*.
- Chatman, J. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Chemers, M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. ISBN 978-0-8058-2679-1.

- Choi, J. (2006) A Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning Empathy, and Empowerment, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13, 24-43.
- Chung, K. A., and Miskel, C. (1989). A Comparative Study of Principals' Administrative Behavior. *Journal of Educational Administration*, 27, 45–57.
- Clark, L., Sivakumaran, T., Hall, H., & Keels, B. (2015). Exploring and Enhancing School Leader Preparation: Using Communications Technology With Online Educational Leadership Internship Programs. *US-China Education Review A*, 5(6), 379-389. doi: 10.17265/2161-623X/2015.06.001
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334.
- Daniel, W. W. (2005). Biostatistics, a foundation for analysis in the health sciences. New York: Willey Series in Probability and Statistics.
- Day, C., Sammons P. (2013). *Successful school Leadership*, Education Trust. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006). Methodological synergy in a national project: The VITAE story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102-125.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *Corporate Cultures, The Rites and Rituals of Corporate Life*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Denison, D. R., & Mishra, A. R. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organizational Science*, 6, 204-223
- Dotger, B. (2011). The School Leader Communication Model: An emerging method for bridging school leader preparation and practice. *Journal of School Leadership*, 21, 871-892.
- Edmonds, R., (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500.
- Elmore, R. (2004). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*.

Pretoria: Ilern.

- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Retrieved from [www.shankerinstitute.org/](http://www.shankerinstitute.org/)
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: Becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development Journal*, 6(1), 27-39.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd edition)*. Los Angeles: Sage.
- Finn, C. E., Jr. (2003a). *Foreword. Better Leaders for America's Schools: A Manifesto*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. Retrieved from [www.edexcellence.net/institute/publication/](http://www.edexcellence.net/institute/publication/)
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32(2), 209-235.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Frandsen, B. (2014). Nursing leadership management & leadership styles. AANAC, *American Association of Nurse Assessment Coordination: Denver, CO, USA*.
- Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work*. East Sussex UK: Psychology Press.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. Harper & Row.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94(2), 465.
- Guirdham, M. (2002) *Interactive Behaviour at Work* (3rd Edition) Essex UK: Financial Times/Prentice Hall.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176-190.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30. 10.1108/09578239210014306.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.



- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39(5), 391-393. DOI: 10.1080/13632434.2019.1669788
- Horwitz, I. B., Horwitz, S. K., Daram, P., Brandt, M. L., Brunicardi, F. C., & Awad, S. S. (2008). Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the multifactor leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *Journal of Surgical Research*, 148(1), 49-59
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill Higher Education. ISBN-13: 9780078024528
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.
- Hughes, T. A. (2014). Idealized, Inspirational, and Intellectual Leaders in the Social Sector: transformational Leadership and the Kravis Prize. *CMC Senior Theses*. Paper 906. Retrieved from [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/906](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/906)
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50, 359– 393.
- Kanning, U. P., & Hill, A. (2013). Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six languages. *Journal of business and media psychology*, 4(2), 11-20.
- Lam, S. S. K. (1998). Test-retest reliability of the organizational commitment questionnaire. *The Journal of Social Psychology*, 138, 787-788.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible Capital*, 10, (1), 26-51, Από <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=549/54930453002>
- Knight, J. (2019). Why Teacher Autonomy Is Central to Coaching Success. *Educational Leadership*, 77(3), 14-20. Retrieved from

<http://www.ascd.org/books-publications.aspx>

- Kouni, Z., Koutsoukos M., Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6, (10), 158-168.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kristof, A. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2010). Person–Environment Fit. In S. Zedeck (eds.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3. Washington, DC: American Psychological Association, 3-50.
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R., & Johnson, E. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and personsupervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Landau, S., & Everitt, B. S. (2003). A handbook of statistical analyses using SPSS. Chapman and Hall/CRC.
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of management*, 18(1), 15-32.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Levene, H. (1960). Robust tests for the equality of variance. In Contributions to Probability and Statistics (O. Aikin, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 19(2), 161-177.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25:4, 349-366. DOI: 10.1080/13634230500197165
- Maier, G. M. & Woschee, R.-M. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 126-136.
- Mallick, K., & Verma, G. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*.

Routledge.

- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative science quarterly*, 57-75.
- McKenna, E. (2006) *Business Psychology and Organisational Behaviour*, 4th edition New York: Psychology Press.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Moss, S. A., & Ritossa, D. A. (2007). The impact of goal orientation on the association between leadership style and follower performance, creativity and work attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(4), 433-456.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity. Retrieved from [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16-38.
- Northhouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication, Inc..
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: text with cases*. Routledge.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

- Perie, M., Baker, D.P., & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 97-471.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Leader reward and punishment behavior: A methodological and substantive review. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P.M., Todor, W.D., & Skov, R. (1982). Effects of leader contingent satisfaction. *Academy of Management Journal*, 25, 810-821.
- Rahman, N. A. (1968). *A Course in Theoretical Statistics*. Charles Griffin and Company.
- Rahman, N. M. A., & Hanafiah, M. H. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: Conflict or compatibility. *Jurnal Pengurusan*, 21, 77-94.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C. W. (2007). Person-organization fit and work-related attitudes and decisions: Examining interactive effects with job fit and conscientiousness. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1446 - 1455.
- Riggio, R. E., Bass, B. M., & Orr, S. S. (2004). Transformational leadership in nonprofit organizations. *Improving leadership in nonprofit organizations*, 49, 62.
- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: a comparative study. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5).
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Translated by Βασιλική Π. Νταλάκου and Κατερίνα Βασιλικού. Athens: Gutenberg.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York, Longman.
- Rowold, J. (2005). *Multifactor leadership questionnaire. Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City: Mind Garden.
- Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Sahibzada, S., Kakakhel, S. J., & Khan, A. (2016). Role of Leaders' Idealized Influence and Inspirational Motivation on Employees' Job Satisfaction. *University of Haripur Journal of Management (UOHJM)*, 1(2), 86-92.

- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50, 395–426.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Senior, B., & Fleming, J. (2006). *Organizational change* (3<sup>rd</sup> ed.). Financial Times Prentice Hall. ISBN: 0273695983
- Sfantou, D., Laliotis, A., Patelarou, A., Sifaki-Pistolla, D., Matalliotakis, M., & Patelarou, E. (2017, October). Importance of leadership style towards quality of care measures in healthcare settings: a systematic review. In *Healthcare* (Vol. 5, No. 4, p. 73). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Sharratt, L. (2018). *Clarity: What Matters Most in Learning, Teaching, and Leading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shibru, B., & Darshan, G. M. (2011). Transformational leadership and its relationship with subordinate satisfaction with the leader (The case of leather industry in Ethiopia). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 686-697.
- Shirey, M. R. (2006). Authentic leaders creating healthy work environments for nursing practice. *American journal of critical care*, 15(3), 256-267.
- Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Southworth, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools* (Nottingham, National College of School Leadership).
- Sparks, D., & Malkus, N. (2015). *Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in brief. NCES 2015-089*. National Center for Education Statistics.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- Stravakou, P. A., & Lozgka, E. C. (2018). School principals as leaders: Pre-service and in-service teachers' perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 109-117.
- Vasantharaju, N., & Harinarayana, N. S. (2016). *Online survey tools: A case study of Google Forms*.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.
- Woodard, D. E. (1994). *Principals' leadership styles and teacher work motivation: their relationship to middle school program implementation* (Doctoral

dissertation, Georgia State University).

- Xenikou, A., & Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 566-579
- Young, D. J. (1998). *Characteristics of Effective Rural Schools: A Longitudinal Study of Western Australian Rural High School Students*.
- Yukl, G. (1989a). *Leadership in Organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (1989b). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th edition). London: Pearson Education.
- Αθανασίου (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 125-140.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14(4), 410-423.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.
- Δούγαλη, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΜΠΣ Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
- Δούκα, Β. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα

## Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (1985). *Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2007). *Νόμος 3528/2007 (ΦΕΚ Α'26): Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2011). *Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ Α'138): Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2012). *Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ Α'222): Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2019). *Νόμος 4589/2019 (ΦΕΚ Α'13): Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ]. (2001). *Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ Β' 1340): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η Εκδ). Κριτική. ISBN: 978-960-586-077-6
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.  
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καραγιάννη, Ι. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση εκπαιδευτικών. *JSTAR*, 14, 16-31.
- Καραμπατάκη, Φ. (2013). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή δέσμευση των διευθυντών/προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο διοικητικό προσωπικό μιας*

πανεπιστημιακής μονάδας.

- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. [ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ]. (2017). *2016 Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Συγγραφείς. ISBN: 978-618-5006-25-9.
- Κωνσταντινούδης, Ν. (2019). *Στυλ ηγεσίας: νέες προοπτικές και προκλήσεις*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 165-184.
- Μαμάκου, Π., & Αποστόλου, Μ. (2017). Εφαρμογές/πρακτικές μετασχημαστικής ηγεσίας στο σχολείο. Στα πρακτικά του 1 ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Ανακτήθηκε από: [http://www. amarkos. gr/courses/notes/mva. pdf](http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Ανάκληση στις*, 1(03), 2018.
- Μπατσίδης, Α.Δ. (2014). Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπραΐμη, Α. (2015). Χάσμα στην καριέρα: Ο ρόλος των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων. Διπλωματική Εργασία. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.aueb.gr/>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1996). *Προεδρικό Διάταγμα 50/1996 (ΦΕΚ Α'45). Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1997). *Προεδρικό Διάταγμα 100/1997 (ΦΕΚ Α'94). Τροποποίηση του ΠΔ 50/1996 (ΦΕΚ 45Α) Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη:



Κυριακίδη.

- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σταύρου, Δ. (2019). *Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήσης. ISBN 9789600234756.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χαρίση, Δ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

## 8. Παραρτήματα

### Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα"  
εκπαιδευτικών- σχολείου.**

**Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού  
Μαγνησίας**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Αικατερίνη Γαρυφάλλου και είμαι φυσικός-διευθύντρια στο 5ο Γυμνάσιο Βόλου. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση Διοίκηση Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο «Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών - σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη! Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,  
Αικατερίνη Γαρυφάλλου

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Φύλο \***

- ☐ Άνδρας  
☐ Γυναίκα

**Ηλικία \***

**Προϋπηρεσία \***

**Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο) \***

- ☐ Βασικό πτυχίο
- ☐ Δεύτερο πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

**Οικογενειακή κατάσταση \***

- ☐ Έγγαμος
- ☐ Άγαμος
- ☐ Διαζευγμένος
- ☐ Σε χηρεία

**Τύπος σχολείου \***

- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ ΕΠΑΛ

**Το σχολείο λειτουργεί σε \***

- ☐ Αστική περιοχή
- ☐ Ημιαστική περιοχή
- ☐ Αγροτική περιοχή

**Αριθμός μαθητών σχολείου \***

- ☐ Έως 120
- ☐ 120-270
- ☐ Πάνω από 270

**Καλύπτετε ωράριο \***

- ☐ Σε ένα σχολείο
- ☐ Σε δύο σχολεία
- ☐ Σε περισσότερα από δύο σχολεία

**Διδάσκετε μαθήματα \***

- ☐ Μόνο 1ης ανάθεσης
- ☐ 1ης και 2ης ανάθεσης
- ☐ Μέχρι και 3ης ανάθεσης

## ΗΓΕΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σας ζητείται να κρίνετε, πόσο συχνά ο άμεσος Προϊστάμενός σας, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές. Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/η μου : 0=Καθόλου 1=Μία φορά στο τόσο 2=Μερικές φορές 3=Αρκετά Συχνά 4=Συνήθως, αν όχι πάντα

**1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.\***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**6. Αναφέρονται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις». \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐



19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας. \*

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση. \*

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου. \*

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών. \*

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**33.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου , που σχετίζονται με τη δουλειά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**39. Καταφέρνει, να κάνω περισσότερα, από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**45. Ηγείται μιας ομάδας, που είναι αποτελεσματική. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

## **ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Μέτρια

3=Διαφωνώ Λίγο 4=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 5=Συμφωνώ Λίγο 6=Συμφωνώ Μέτρια  
7=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω Πρόσθετη Προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐



7    ☐

**4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ. \***

1    ☐

2    ☐

3    ☐

4    ☐

5    ☐

6    ☐

7    ☐

**5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου. \***

1    ☐

2    ☐

3    ☐

4    ☐

5    ☐

6    ☐

7    ☐

**6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες. \***

1    ☐

2    ☐

3    ☐

4    ☐

5    ☐

6 ☐

7 ☐

**7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**10.Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐

6 ☐

7 ☐

## "ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ" ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 5) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Λίγο 3=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4=Συμφωνώ Λίγο 5=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**2.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**3.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**4.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**5.Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!**

## Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις

### Στατιστικοί Πίνακες εν γένει

**POF AFOSIOSI \* Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)**

Report			
Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)		POF	AFOSIOSI
Βασικό πτυχίο	Mean	4,0000	5,4307
	Std. Error of Mean	,09389	,09460
	Std. Deviation	,85540	,86189
Δεύτερο πτυχίο	Mean	3,8800	5,1000
	Std. Error of Mean	,28705	,40087
	Std. Deviation	,64187	,89637
Διδακτορικό	Mean	4,1333	5,4444
	Std. Error of Mean	,37118	,53648
	Std. Deviation	,64291	,92921
Μεταπτυχιακό	Mean	3,9720	5,2350
	Std. Error of Mean	,12229	,14601
	Std. Deviation	,86474	1,03245
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,146	3
	Within Groups	99,115	137
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	1,541	3

τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Within Groups	118,087	137
	Total	119,628	140

ANOVA Table				
		Mean Square	F	Sig.
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,049	,067	,977
	Within Groups	,723		
	Total			
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,514	,596	,619
	Within Groups	,862		
	Total			

**POF AFOSIOSI \* Οικογενειακή κατάσταση**

Report			
Οικογενειακή κατάσταση		POF	AFOSIOSI
Άγαμος	Mean	4,4400	5,7250
	Std. Error of Mean	,16546	,21518
	Std. Deviation	,52324	,68047
Διαζευγμένος	Mean	3,5765	5,2255
	Std. Error of Mean	,26340	,17631
	Std. Deviation	1,08601	,72694
Έγγαμος	Mean	4,0216	5,3468
	Std. Error of Mean	,07689	,09263
	Std. Deviation	,81010	,97588
Σε χηρεία	Mean	3,6000	4,9167
	Std. Error of Mean	,20000	,04811
	Std. Deviation	,34641	,08333
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	5,499	3
	Within Groups		93,763	137
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	2,234	3
	Within Groups		117,394	137



Total	119,628	140
-------	---------	-----

ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	1,833	2,678	,050
	Within Groups		,684		
	Total				
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined )	,745	,869	,459
	Within Groups		,857		
	Total				

# POF AFOSIOSI \* Τύπος σχολείου

Report			
Τύπος σχολείου		POF	AFOSIOS I
Γυμνάσιο	Mean	4,0812	5,3780
	Std. Error of Mean	,10007	,11898
	Std. Deviation	,83124	,98835
ΕΠΑΛ	Mean	4,2000	5,5152
	Std. Error of Mean	,12492	,13702
	Std. Deviation	,71764	,78712
Λύκειο	Mean	3,6462	5,1603
	Std. Error of Mean	,14026	,14467
	Std. Deviation	,87595	,90349
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	6,639	2
	Within Groups	92,622	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	2,358	2
	Within Groups	117,270	138
	Total	119,628	140

ANOVA Table					Mean Square	F	Sig.
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			3,320	4,946	,008
	Within Groups				,671		
	Total						
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			1,179	1,388	,253
	Within Groups				,850		
	Total						

**POF AFOSIOSI \* Το σχολείο λειτουργεί σε (τύπος περιοχής)**

Report			
Το σχολείο λειτουργεί σε		POF	AFOSIOSI
Αγροτική περιοχή	Mean	3,8000	5,3452
	Std. Error of Mean	,20219	,22440
	Std. Deviation	,75651	,83963
Αστική περιοχή	Mean	4,0018	5,3653
	Std. Error of Mean	,08068	,08735
	Std. Deviation	,85382	,92446
Ημιαστική περιοχή	Mean	4,0667	5,2389
	Std. Error of Mean	,22140	,27069
	Std. Deviation	,85746	1,04837
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,609	2
	Within Groups		98,653	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,212	2
	Within Groups		119,416	138
	Total		119,628	140

**ANOVA Table**

		Mean Square	F	Sig.
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )	,304	,426	,654
	Within Groups	,715		
	Total			
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )	,106	,122	,885
	Within Groups	,865		
	Total			

**POF AFOSIOSI \* Αριθμός μαθητών σχολείου (μέγεθος σχολείου)**

Report			
Αριθμός μαθητών σχολείου		POF	AFOSIOSI
120-270	Mean	3,9778	5,3294
	Std. Error of Mean	,08765	,11574
	Std. Deviation	,69571	,91867
Εως 120	Mean	4,0000	5,1789
	Std. Error of Mean	,14674	,16192
	Std. Deviation	,85564	,94418
Πάνω από 270	Mean	3,9955	5,5114
	Std. Error of Mean	,15436	,13740
	Std. Deviation	1,0238 9	,91138
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	,014	2
	Within Groups		99,248	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	2,168	2
	Within Groups		117,460	138
	Total		119,628	140

ANOVA Table
-------------

		Mean Square	F	Sig.
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups (Combined)	,007	,010	,990
	Within Groups	,719		
	Total			
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups (Combined)	1,084	1,273	,283
	Within Groups	,851		
	Total			

# POF AFOSIOSI \* Καλύπτετε ωράριο...

Report			
Καλύπτετε ωράριο		POF	AFOSIOS I
Σε δύο σχολεία	Mean	4,2909	5,5644
	Std. Error of Mean	,15387	,17842
	Std. Deviation	,72171	,83687
Σε ένα σχολείο	Mean	3,9182	5,2864
	Std. Error of Mean	,08157	,09028
	Std. Deviation	,85555	,94682
Σε περισσότερα από δύο σχολεία	Mean	4,1111	5,6019
	Std. Error of Mean	,28502	,26816
	Std. Deviation	,85505	,80448
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,691	2
	Within Groups	96,571	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,028	2
	Within Groups	117,601	138
	Total	119,628	140



ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,346	1,923	,150
	Within Groups		,700		
	Total				
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,014	1,190	,307
	Within Groups		,852		
	Total				

## POF AFOSIOSI \* Διδάσκετε μαθήματα

Report			
Διδάσκετε μαθήματα		POF	AFOSIOS I
1ης και 2ης ανάθεσης	Mean	4,2000	5,4755
	Std. Error of Mean	,12834	,16553
	Std. Deviation	,74833	,96520
Μέχρι και 3ης ανάθεσης	Mean	4,5200	5,4000
	Std. Error of Mean	,25768	,44127
	Std. Deviation	,57619	,98672
Μόνο 1ης ανάθεσης	Mean	3,8922	5,3056
	Std. Error of Mean	,08565	,09043
	Std. Deviation	,86502	,91327
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	3,880	2
	Within Groups		95,382	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,749	2
	Within Groups		118,879	138
	Total		119,628	140

## ANOVA Table

			Mean Square	F	Sig.
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	1,940	2,807	,064
	Within Groups		,691		
	Total				
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,375	,435	,648
	Within Groups		,861		
	Total				

## Tests of Between-Subjects Effects

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,179 <sup>a</sup>	7	1,454	2,171	,041
Intercept	431,799	1	431,799	644,671	,000
OIKOΓENEIA	4,911	3	1,637	2,444	,067
FYLO	,225	1	,225	,336	,563
OIKOΓENEIA * FYLO	1,068	3	,356	,531	,661
Error	89,083	133	,670		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a. R Squared = ,103 (Adjusted R Squared = ,055)

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,980 <sup>a</sup>	7	1,426	2,124	,045
Intercept	506,783	1	506,783	754,940	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,066	2	,533	,794	,454
Διδάσκετε μαθήματα	2,341	2	1,171	1,744	,179
ΣΧΟΛΕΙΟ * Διδάσκετε μαθήματα	,918	3	,306	,456	,714
Error	89,281	133	,671		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,101$  (Adjusted  $R^2 = ,053$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,944 <sup>a</sup>	7	1,135	1,653	,126
Intercept	698,440	1	698,440	1017,239	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,758	2	,879	1,280	,281
Τοσχολείο λειτουργείσε	,558	2	,279	,406	,667
ΣΧΟΛΕΙΟ * Τοσχολείο λειτουργείσε	,883	3	,294	,429	,733
Error	91,318	133	,687		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,080$  (Adjusted  $R^2 = ,032$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14,123 <sup>a</sup>	5	2,825	4,479	,001
Intercept	1800,332	1	1800,332	2854,689	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	5,872	2	2,936	4,655	,011
Φύλο	6,273	1	6,273	9,946	,002
ΣΧΟΛΕΙΟ * Φύλο	2,352	2	1,176	1,865	,159
Error	85,139	135	,631		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,142$  (Adjusted  $R^2 = ,111$ )



## Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations)

### Correlations 1 σύνολο-βασικό μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,039	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,648	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,032	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,705	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,551**	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,586**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	1	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSA	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,441**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,563**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**
	Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GFF	Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**
	Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
SAT	Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1
	Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).



Correlations 2. Σύνολο, πλήρες μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	IA	IB	IM	IS	IC	TRANSF	CR	MEA	MEP	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,055	-,054	-,053	-,029	,015	-,039	,006	,043	-,136	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,514	,522	,533	,736	,861	,648	,942	,617	,109	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,039	-,091	-,037	-,037	,045	-,032	-,037	,036	-,126	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,649	,284	,659	,661	,596	,705	,659	,675	,136	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,543**	,382**	,568**	,491**	,423**	,551**	,421**	,051	-,159	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,551	,059	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,613**	,424**	,565**	,500**	,457**	,586**	,518**	,060	-,274**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,477	,001	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IA	Pearson Correlation	-,055	-,039	,543**	,613**	1	,747**	,756**	,799**	,749**	,927**	,765**	,317**	-,250**	,431**	-,588**	,873**	,891**	,881**
	Sig. (2-tailed)	,514	,649	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IB	Pearson Correlation	-,054	-,091	,382**	,424**	,747**	1	,612**	,651**	,643**	,816**	,702**	,357**	-,163	,466**	-,416**	,689**	,683**	,667**
	Sig. (2-tailed)	,522	,284	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,053	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IM	Pearson Correlation	-,053	-,037	,568**	,565**	,756**	,612**	1	,777**	,657**	,864**	,646**	,113	-,240**	,272**	-,486**	,754**	,772**	,757**
	Sig. (2-tailed)	,533	,659	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,183	,004	,001	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

	Pearson Correlation	-,029	-,037	,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1	,767**	,911**	,741**	,215*	-,231**	,379**	-,485**	,777**	,808**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,736	,661	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,010	,006	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,015	,045	,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1	,875**	,739**	,272**	-,238**	,402**	-,480**	,803**	,781**	,750**
	Sig. (2-tailed)	,861	,596	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1	,818**	,288**	-,258**	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,006	-,037	,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1	,337**	-,218**	,585**	-,490**	,780**	,785**	,755**
	Sig. (2-tailed)	,942	,659	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEFA	Pearson Correlation	,043	,036	,051	,060	,317**	,357**	,113	,215*	,272**	,288**	,337**	1	,210*	,793**	,034	,275**	,254**	,170*
	Sig. (2-tailed)	,617	,675	,551	,477	,000	,000	,183	,010	,001	,001	,000		,012	,000	,685	,001	,002	,044
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEP	Pearson Correlation	-,136	-,126	-,159	-,274**	-,250**	-,163	-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1	,534**	,651**	-,305**	-,278**	-,308**
	Sig. (2-tailed)	,109	,136	,059	,001	,003	,053	,004	,006	,004	,002	,009	,012		,000	,000	,000	,001	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**	,034	,651**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,685	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**

Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**	
Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000		,000	
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1	
Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,044	,000	,000	,000	,000	,000		
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

## Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses)

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,724	,304		2,377	,019
	AFOSIOSI	,470	,069	,516	6,793	,000
	TRANSF	,267	,082	,248	3,269	,001

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	TRANSF	,248 <sup>b</sup>	3,269	,001	,268	,656
	TRANSA	,061 <sup>b</sup>	,950	,344	,081	,975
	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
2	TRANSA	-,034 <sup>c</sup>	-,488	,626	-,042	,790
	LF	,032 <sup>c</sup>	,398	,691	,034	,595

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43,406	1	43,406	108,019	,000 <sup>b</sup>
	Residual	55,856	139	,402		
	Total	99,262	140			
2	Regression	48,909	2	24,455	67,022	,000 <sup>c</sup>
	Residual	50,353	138	,365		
	Total	99,262	140			

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,715	,300		2,383	,019
	AFOSIOSI	,456	,067	,500	6,810	,000
	IM	,280	,072	,285	3,883	,000

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
	IA	,220 <sup>b</sup>	2,801	,006	,232	,624
	IB	,124 <sup>b</sup>	1,784	,077	,150	,820
	IM	,285 <sup>b</sup>	3,883	,000	,314	,681
	IS	,214 <sup>b</sup>	3,000	,003	,247	,750
	IC	,153 <sup>b</sup>	2,168	,032	,182	,791
	CR	,108 <sup>b</sup>	1,456	,148	,123	,732
	MEA	,011 <sup>b</sup>	,168	,867	,014	,996
	MEP	,024 <sup>b</sup>	,359	,720	,031	,925

2	LF	,014 <sup>c</sup>	,184	,854	,016	,635
	IA	,054 <sup>c</sup>	,548	,585	,047	,377
	IB	-,007 <sup>c</sup>	-,092	,927	-,008	,616
	IS	,050 <sup>c</sup>	,519	,605	,044	,391
	IC	,013 <sup>c</sup>	,162	,872	,014	,558
	CR	-,040 <sup>c</sup>	-,490	,625	-,042	,548
	MEA	-,012 <sup>c</sup>	-,194	,847	-,017	,987
	MEP	,051 <sup>c</sup>	,800	,425	,068	,914

a. *Dependent Variable: POF*

b. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI*

c. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, IM*

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας.

Γαρυφάλλου Αικατερίνη

Επιβλέπων: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Λαζαρίδου Αγγελική - Κουτούζης Εμμανουήλ

Βόλος 2020

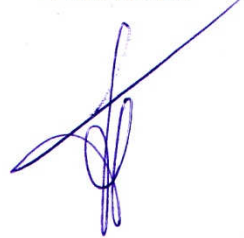




Υπεύθυνη δήλωση της συντάκτριας

Η Αικατερίνη Γαρυφάλλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "ταίριασμα" εκπαιδευτικών- σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Αικατερίνη Γαρυφάλλου

## Περιεχόμενα

Περίληψη .....	7
Λέξεις Κλειδιά .....	8
Abstract.....	8
Keywords.....	8
1. Εισαγωγή.....	8
1.1. Σκοπός της Μελέτης .....	8
1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα .....	10
2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση .....	11
2.1. Ηγεσία εν γένει .....	11
2.2. Μορφές Ηγεσίας.....	13
2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία .....	13
2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής .....	15
2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης .....	16
2.2.1.4. Πνευματική διέγερση .....	16
2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον .....	17
2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία .....	17
2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή .....	18
2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση .....	19
2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία .....	19
2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση .....	20
2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας .....	21
2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη .....	22

2.4.	Εκπαιδευτική ηγεσία .....	26
2.5.	Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία .....	28
2.6.	Αφοσίωση των εκπαιδευτικών .....	31
2.7.	Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου .....	34
2.8.	Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης. ....	35
2.8.1.	Οι Εκπαιδευτικοί. ....	35
2.8.2.	Ο Διευθυντής του Σχολείου .....	36
3.	Η Έρευνα .....	38
3.1.	Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει .....	38
3.2.	Μεθοδολογία.....	44
3.2.1.	Μέθοδος.....	44
	Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία .....	45
	Το δείγμα της έρευνας.....	46
3.2.2.	Τα εργαλεία της έρευνας .....	52
3.2.2.1.	Το ερωτηματολόγιο.....	52
	Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής.....	56
	Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. ....	57
3.2.2.2.	Η Επεξεργασία των Δεδομένων .....	58
	Το Λογισμικό Στατιστικής .....	58
	Οι Στατιστικές Τεχνικές.....	59
4.	Αποτελέσματα .....	61
5.	Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις.....	74
6.	Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα. ....	84
7.	Βιβλιογραφικές Παραπομπές.....	85
8.	Παραρτήματα .....	99
	Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	99

Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις .....	119
Στατιστικοί Πίνακες εν γένει.....	119
Tests of Between-Subjects Effects.....	133
Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations) .....	136
Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses) .....	141

## Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία. Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Διερευνήθηκαν το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, ο βαθμός ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, η σχέση ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών – σχολείου, η διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση βασίστηκε σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 141 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Μαγνησίας. Διανεμήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, η σύνθεση του οποίου βασίστηκε σε προϋπάρχουσες σημαντικής εγκυρότητας κλίμακες όπως το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (MLQ-5X), κλίμακα αντιλήψεων για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, κλίμακα εκτίμησης της Αφοσίωσης. Το Μοντέλο που προέκυψε έδειξε ικανοποιητική Εσωτερική Συνέπεια με δείκτες Cronbach από  $\alpha=0,65$  μέχρι και  $\alpha=0,90$  στις διάφορες υποδιαίρεσεις του.

Εξήχθησαν αποτελέσματα και πραγματοποιήθηκε συμπερασματική συζήτηση. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό και σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι αισθάνονται ότι «Ταιριάζουν» με τις αξίες του σχολείου τους ως οργανισμού. Αντιλαμβάνονται ότι στα σχολεία κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας.

## Λέξεις Κλειδιά

Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού, Αφοσίωση, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Συναλλακτική Ηγεσία, Μη Ηγεσία, Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση από το επάγγελμα.

## Abstract

Teachers state to a large extent that they are committed to the school organization and, to a large extent; they feel that they “Fit” with their school values. They perceive that transformational leadership is prevalent in schools, to a significant extent transactional leadership and to a lesser extent passive - laissez-faire leadership.

## Keywords

Person-Organization Fit (POF), Commitment, Transformational Leadership, Transactional Leadership, Laissez-faire leadership, Extra Effort, Effectiveness, Job Satisfaction.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Σκοπός της Μελέτης

Η εκπαιδευτική ηγεσία και ειδικότερα το στυλ ηγεσίας του επικεφαλής ηγέτη των σχολικών μονάδων διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συνολική σχολική επιτυχία (Greenberg & Baron, 2013. Armsstrong, 2017. Pashiardis & Johansson, 2016). Επίσης η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τα μαθησιακά αποτελέσματα (Day, Sammons, Kington, Gu, & Stobart, 2006; Firestone 1996) και συναρτάται με το «Ταίριασμα» τους με τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Biswaas, & Bhatnagar, 2013). Το «Ταίριασμα» αυτό, που στη διεθνή συζήτηση απασχολεί κυρίως ως προς τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών, είναι ενδιαφέρον να μελετηθεί στην ελληνική περίπτωση, στο γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Στη σύγχρονη συζήτηση γίνεται λόγος όχι πλέον για εκπαιδευτική διοίκηση, αλλά για εκπαιδευτική ηγεσία (Bush, 2008) και διακρίνονται διαφορετικές μορφές και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας (Bush & Glover, 2014). Από τη δεκαετία του '90 η κυρίαρχη θεωρία εκπαιδευτικής ηγεσίας διέπεται από τη μετασχηματιστική προσέγγιση, που δίνει έμφαση στη διαδικασία και στο συνολικό οργανωσιακό κλίμα στο σχολείο, εστιάζοντας στις ικανότητες της ηγετικής ομάδας και ειδικά του Διευθυντή. Σύμφωνα με τους Anvolio & Bass (1997, 2004) βασικά χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η εξιδανικευμένη επιρροή ως γνώρισμα, η

εξιδανικευμένη επιρροή ως συμπεριφορά, η εμπνευσμένη παρακίνηση, η εξατομικευμένη φροντίδα. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνήθως αντιπαραβάλλεται με τη συναλλακτική ηγεσία, στην οποία ο ηγέτης χρησιμοποιεί ανταμοιβές ή κυρώσεις ώστε να επιτύχει την ανταπόδοση των υφισταμένων του. Χαρακτηρίζεται από την έκτακτη ανταμοιβή, την ενεργητική διαχείριση και την παθητική διαχείριση (Avolio & Bass, 1997; 2004). Τέλος η παθητική ηγεσία χαρακτηρίζεται από διοίκηση κατ' εξαίρεση, αποφυγή ευθυνών και πρωτοβουλιών (Avolio & Bass, 1997; 2004).

Η αφοσίωση των εργαζομένων, αναφέρεται στο συναισθηματικό δεσμό με την επιχείρηση – οργανισμό και το επάγγελμα τους και συνδέεται με την προσφορά και την παραμονή τους στην εργασία τους, συγκεκριμένα στο σχολείο τους (Porter et al., 1974; Mowday et al., 1979). Σύμφωνα με τους Meyeer and Allen (1991) διακρίνεται η συναισθηματική δέσμευση, που προέρχεται από την ικανοποίηση από την εργασία, η συνεχής, που σχετίζεται με τον φόβο απώλειας της εργασίας και η κανονιστική, η οποία υπαγορεύεται από τις υποχρεώσεις του εργαζόμενου. Συχνά γίνεται λόγος για ιδιόμορφο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και αφοσίωση στη διδασκαλία, που ποικίλουν ανάλογα και με τις αξίες του εκπαιδευτικού (Hargreaves, 1998) και το Ταίριασμα των αξιών του με το τις αξίες του σχολείου του.

Η Chatman (1989) θεώρησε τις αξίες ως τη πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού και εστίασε την ανάλυση της στην αντιστοιχία των προσωπικών αξιών του μέλους ενός οργανισμού και των κανόνων και αξίες αυτής του οργανισμού. Το Ταίριασμα αυτό που συνήθως ονομάζεται “P-O fit” επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Σύμφωνα με τον Kristof (1996) το Ταίριασμα πραγματοποιείται μεταξύ ενός οργανισμού (π.χ. μιας σχολικής μονάδας) και ενός υπαλλήλου (π.χ. ενός καθηγητή) όταν «α) τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει αυτό που χρειάζεται ο άλλος ή β) μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή γ) και τα δύο. Τη σχετική έρευνα, απασχόλησαν κυρίως οι κοινοί στόχοι, κοινές αξίες, παρόμοιες προτιμήσεις, συστήματα και δομές του οργανισμού (Chatman, 1989; Kristof, 1996; Kristof-Brown et al., 2005). Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στην οργάνωση, τις προσφορές εργασίας και τις προσλήψεις, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. (Kristof-Brown et al., 2005; Kristof-Brown & Guay, 2010). Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί σε αρκετές έρευνες (Keskes, 2014), όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα (Κογνλι et al., 2018) ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου.

## 1.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

**Το πρόβλημα:** Οι αξίες είναι η πιο σημαντική πτυχή στον καθορισμό του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού. Το Ταίριασμα επιτυγχάνεται κατά την πρόσληψη – επιλογή ατόμων, οι αξίες των οποίων συνάδουν με εκείνες του οργανισμού και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσα στον οργανισμό κατά την οποία οι προσωπικές αξίες των επιμέρους μελών – ατόμων ευθυγραμμίζονται με τις οργανωσιακές αξίες. Υψηλά επίπεδα ταιριάσματος μεταξύ ατόμου – οργανισμού συναρτώνται θετικά με την προσήλωση στον οργανισμό, την εργασιακή ικανοποίηση κ.λπ. Η σχέση ηγεσίας, ειδικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αφοσίωσης έχει αναδειχθεί, όπως έχουν αναδειχθεί πλευρές της εκπαιδευτικής ηγεσίας, μεταξύ άλλων και στην Ελλάδα, ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και κυρίως η σχέση των ανωτέρω με το Ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Τίθεται λοιπόν το πρόβλημα: τι συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας, τις αντιλήψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στα στυλ ηγεσίας τα οποία εφαρμόζονται στα σχολεία τους, τι συμβαίνει με το Ταίριασμα μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολείου, πως κινούνται οι δείκτες των διαφόρων στυλ ηγεσίας όπως η Αφοσίωση, η Παρακίνηση Έμπνευσης, η Εξιδανικευμένη Επιρροή, η Πνευματική Διέγερση, το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή; Τι γίνεται με τους παράγοντες της παραπάνω Προσπάθειας, της Αποτελεσματικότητας και της Ικανοποίησης από το επάγγελμά τους;

**Η έρευνα εν γένει:** Με στόχο την απάντηση στους προαναφερθέντες προβληματισμούς πραγματοποιείται σχετική έρευνα. Η έρευνα έχει ως υποκείμενα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας οι οποίου υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Με την έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα επιχειρείται η διερεύνηση:

- Του στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί.
- Του βαθμού αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους
- Του βαθμού ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους



- Της σχέσης του ηγετικού προφίλ, της αφοσίωσης και του ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου
- Της διαφοροποίηση των ανωτέρω με βάση τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**Τα Ερευνητικά Ερωτήματα.** Η διερεύνηση των παραπάνω, βασίστηκε στην απόπειρα απάντησης στα τρία Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιοι είναι οι βαθμοί του «Ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;
2. Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «Ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;
3. Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωσης, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

**Η σύνθεση των ερωτημάτων.** Όπως γίνεται αμέσως αντιληπτό από τον αναγνώστη, τα Ερευνητικά Ερωτήματα είναι σύνθετα, πράγμα το οποίο προβληματίζει την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως της εξαγωγής των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Επί αυτού οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι τα «καλά» ερευνητικά ερωτήματα (1) Φτάνουν στην καρδιά του ερευνητικού προβλήματος, (2) Είναι απλά και σαφώς διατυπωμένα και (3) Είναι δυνατό να απαντηθούν με τα εργαλεία τα οποία διαθέτει ο ερευνητής. Συνεχίζοντας τον προβληματισμό για το αν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα είναι «καλά», κατά τους Mallick and Verma (2005), ότι με στόχο την ικανοποίηση των (1) και (3) χαρακτηριστικών των «καλών» ερωτημάτων, υποβαθμίζεται μερικώς το χαρακτηριστικό της απλότητας στο χαρακτηριστικό (2). Σημειώνεται ότι η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρούμε, ότι επιβεβαιώνει την σύνταξη των Ερευνητικών Ερωτημάτων.

## 2. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

### 2.1. Ηγεσία εν γένει

Σύμφωνα με τον Chemers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής στην οποία ένα άτομο είναι σε θέση να συγκεντρώσει την βοήθεια και την υποστήριξη των άλλων στην εκπλήρωση ενός κοινού καθήκοντος. Η ηγεσία είναι μια ομαδική δραστηριότητα, βασίζεται στην κοινωνική επιρροή και περιστρέφεται γύρω από ένα κοινό καθήκον. Η πραγματικότητα της ηγεσίας είναι πολύ περίπλοκη. Προσωπικοί παράγοντες, όπως οι σκέψεις και τα συναισθήματα, αλληλεπιδρούν με

διαπροσωπικές διαδικασίες όπως η έλξη, η επικοινωνία και η επιρροή, ώστε να επιδράσουν σε ένα δυναμικό εξωτερικό περιβάλλον (Chemers, 1997). Οι Hoy and Miskei (2012) καθορίζουν εν γένει την ηγεσία ως μια κοινωνική διαδικασία στην οποία ένα άτομο ή μια ομάδα επηρεάζει τη συμπεριφορά προς έναν κοινό στόχο. Η ηγεσία απαντάται ευρέως σε οργανισμούς τόσο επίσημα όσο και ανεπίσημα και έχει λογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές βάσεις. Η λέξη ηγεσία προβάλλει εικόνες ισχυρών, δυναμικών ατόμων που μεταβάλλουν την πορεία της ιστορίας, διοικούν νικηφόρους στρατούς ή χτίζουν πλούσιες και με μεγάλη επιρροή αυτοκρατορίες και αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι άνθρωποι πιστεύουν ότι οι ηγέτες κάνουν τη διαφορά και θέλουν να καταλάβουν το γιατί (Gary Yukl, 2002). Η ηγεσία συχνά θεωρείται ως ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των θεσμών (Bass, 2008). Οι Clark, Sivakumaran, Hall and Keels (2015) αναφέρουν ότι ο Northhouse (2013) θεώρησε ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ηγεσίας οι οποίοι περιγράφουν την εξέλιξη της έννοιας της ηγεσίας, πολλές φορές, όχι με μεγάλη πιστότητα. Έτσι ο Northhouse συνοψίζει αυτή την εξέλιξη ισχυριζόμενος ότι η ηγεσία είναι πράγματι η επιρροή ενός ατόμου σε μια ομάδα για να επιτύχει έναν στόχο. Ο ίδιος περιέγραψε τέσσερα στοιχεία που είναι σημαντικά για τον προσδιορισμό της ηγεσίας με σαφήνεια: (α) δυνατότητα επιρροής - όπου οι ηγέτες είναι ικανοί να επηρεάσουν τα μέλη του οργανισμού, τις ενέργειες και τις αποφάσεις τους, (β) η ηγεσία ως διαδικασία - όπου η ηγεσία μεταδίδεται ανάμεσα στα μέλη, οπότε ένα μέλος στο οποίο έχει ανατεθεί η καθοδήγηση επηρεάζει το άλλο. (γ) αλληλεπίδραση ηγεσίας σε ομάδες - όπου μια ομάδα μελών επηρεάζεται από τον ηγέτη για καθορισμένο σκοπό και δ) τους κοινούς στόχους της ηγεσίας - όπου δίδεται σημασία στην καθοδήγηση του ηγέτη προς τα μέλη για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού ή στόχου (Clark, Sivakumaran, Hall, & Keels, 2015).

Ερευνητές (e.g., Πασιαρδής, 2004; Αθανασίου, 2015) υποστηρίζουν ότι η επίδραση ενός ηγέτη στα μέλη του οργανισμού του είναι μία ικανότητα η οποία εξαρτάται άμεσα από πηγές εξουσίας όπως η νόμιμη εξουσία, ο έλεγχος πόρων, η ανταμοιβή αλλά και από πηγές εξουσίας που τα μέλη έχουν και ασκούν πάνω σ' αυτόν ή στα άλλα μέλη όπως η δύναμη του «ειδικού», η ανεπίσημη εξουσία, τα πολιτικά παιχνίδια, τα οποία μπορούν είτε να δημιουργήσουν είτε να λύσουν σημαντικά οργανωσιακά προβλήματα. Η βελτίωση ενός οργανισμού αλλάζει με κατεύθυνση η οποία διατηρείται στην πάροδο του χρόνου, προάγει τα υφιστάμενα συστήματα, αυξάνει το μέσο επίπεδο ποιότητας και απόδοσης και παράλληλα μειώνει την ποικιλομορφία των μονάδων εμπλέκοντας τους ανθρώπους στην ανάλυση και κατανόηση των δραστηριοτήτων του οργανισμού (Eldmore, 2000).

Οι Sfantou, Laliotis, Patelarou, Sifaki-Pistolla, Matalliotakis, and Patelarou (2017, October) αναφέρουν ότι υπάρχουν πολλοί αναγνωρισμένοι τύποι ηγεσίας, ενώ έξι τύποι φαίνεται να είναι πιο συνηθισμένοι: (1) Μετασχηματιστικός (transformational), (2) Συναλλακτικός (transactional), (3) Αυταρχικός (autocratic,

[authoritarian]), (4) Ανύπαρκτος (laissez-faire) [ή Εξουσιοδοτικός], (5) προσανατολισμένος στην εργασία (task-oriented) και (6) προσανατολισμένος στη σχέση (relationship-oriented). Πάντως, οι ηγέτες θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν ένα στυλ ηγεσίας βάσει του οποίου να έχουν τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουν μια αποτελεσματική ανάλυση κάθε κατάστασης για να δείξουν ότι είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις προσεγγίσεις τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Bush & Glover, 2003).

## **2.2. Μορφές Ηγεσίας**

### **2.2.1. Μετασχηματιστική Ηγεσία**

Η *μετασχηματιστική ηγεσία* (transformational leadership) είναι μια προσέγγιση ηγεσίας η οποία αναφέρεται ταυτοχρόνως τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος, στρατηγικών και χαρακτηριστικών του οργανισμού, κατά κύριο λόγο, επικεντρώνεται στο όραμα και στους ακόλουθους (followers) και εστιάζει στην προαγωγή και την εξέλιξη τόσο των ιδίων των ακολούθων όσο και των *εσωτερικών* (intrinsic) κινήτρων τους. Οι *μετασχηματιστικοί* ηγέτες επικεντρώνονται στην ένταξη των ακολούθων σε ένα υψηλότερο επίπεδο απόδοσης και συνειδητοποίησης προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι του οργανισμού και όχι μόνο για το προσωπικό συμφέρον (Hughes, 2014). Οι Riggio, Bass, and Orr (2004) αναφέρουν ότι ο κοινός τόπος μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και κοινωνίας γενικότερα, αποτελεί αχαρτογράφητη περιοχή κι αυτό οφείλεται στο ότι οι απαιτήσεις της ηγεσίας διαφέρουν μεταξύ των κερδοσκοπικών και των μη κερδοσκοπικών οργανισμών. Αυτό συμβαίνει επειδή οι ιδιωτικές επιχειρήσεις είναι κερδοσκοπικοί οργανισμοί και έχουν γνώμονα την παραγωγή και το κέρδος ενώ οι οργανισμοί του μη κερδοσκοπικού τομέα, καθοδηγούνται από την αιτία. Για το λόγο αυτό, η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μια ιδιαίτερα επιτακτική θεωρία η οποία εφαρμόζεται στην ευρύτερη κοινωνία, λόγω του ότι εστιάζεται στην αποστολή ενός οργανισμού η οποία είναι εμπνευσμένη από ένα όραμα (Riggio, Bass, & Orr 2004).

#### **Τα χαρακτηριστικά της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας.**

Οι Bass and Bass (2009) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες εμφανίζουν συμπεριφορές που μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τέσσερα διαφορετικά στυλ: *παρακίνηση έμπνευσης* (inspirational motivation), *εξιδανικευμένη επιρροή* (idealized influence), *πνευματική διέγερση* (intellectual stimulation) και *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* (individualized consideration). Αυτά τα τέσσερα στυλ συχνά αναφέρονται ως τα «Τέσσερα Ι» της ηγεσίας μετασχηματισμού (Bass & Bass, 2009, p 89). Όμως οι Bass & Riggio (2014) θεωρούν ότι υπάρχουν δύο πτυχές στην *εξιδανικευμένη επιρροή*: (α) οι *συμπεριφορές εξιδανικευμένης επιρροής* του ηγέτη (idealized influence behavior) και (β) τα στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους

συνεργάτες ως *γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attributes). Αυτές οι δύο πτυχές, στις έρευνες, συνήθως μετρούνται με ξεχωριστούς υποπαράγοντες (ίδια MLQ), και αντιπροσωπεύουν την αλληλεπιδραστική φύση της εξιδανικευμένης επιρροής όπως αυτή είναι ενσωματωμένη τόσο στη συμπεριφορά του ηγέτη όσο και στις αντιλήψεις που έχουν για τον ηγέτη οι ακόλουθοι. Ένα δείγμα ερευνητικού εργαλείου (ίδια, MLQ) το οποίο αντιπροσωπεύει την εξιδανικευμένη συμπεριφορά επιρροής του ηγέτη είναι «Ο ηγέτης τονίζει τη σημασία της συλλογικής αίσθησης της αποστολής» και ένα στοιχείο από την εξιδανικευμένη επιρροή η οποία αποδίδεται στον ηγέτη είναι: «Ο ηγέτης καθησυχάζει τους άλλους ότι τα εμπόδια θα ξεπεραστούν». (Bass & Riggio, 2014). Στο ίδιο συμφωνούν και οι Moss and Reitossa (2007) οι οποίοι αναφέρουν ότι η *εξιδανικευμένη επιρροή* απαρτίζεται από δύο μορφές: τη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), στην οποία οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό και τη μορφή της *συμπεριφοράς εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) στην οποία οι ηγέτες παρουσιάζουν εξαιρετική συμπεριφορά και μπορεί να θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες για να βελτιώσουν τους στόχους της ομάδας εργασίας τους. (Moss & Ritossa, 2007). Οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι ο Locke (1969) εστιάζει στο σύστημα αξιών του ατόμου παρά στις ανάγκες και τις προσδοκίες του κι έτσι υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου ότι η εργασία του εκπληρώνει ή διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για αυτήν (Locke, 1969).

Έτσι μπορούμε να καταλήξουμε σε πέντε χαρακτηριστικά (στυλ) Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, τα «Πέντε Ι» ως ακολούθως:

1. Παρακίνηση έμπνευσης (inspirational motivation),
2. *Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute),
3. *Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior),
4. Πνευματική διέγερση (intellectual stimulation) και
5. *Εξατομικευμένο ενδιαφέρον* (individualized consideration).

Συνοψίζοντας αναφέρεται ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας χαρακτηρίζεται από τη δημιουργία σχέσεων και κινήτρων μεταξύ των μελών του προσωπικού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες έχουν συνήθως την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να εμπνέουν σεβασμό στο προσωπικό και να γνωστοποιούν την πίστη μέσω ενός κοινού οράματος, με αποτέλεσμα την αύξηση της παραγωγικότητας, την ενίσχυση του ηθικού των εργαζομένων και την ικανοποίηση από την εργασία (Sfantou et al., 2017, October).

### **2.2.1.1. Γνώρισμα εξιδανικευμένης επιρροής**

Οι Moss and Ritossa (2007) και οι Bass & Riggio (2014) αναφέρουν ότι στη μορφή του *γνωρίσματος εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute), της *εξιδανικευμένης επιρροής* οι ηγέτες απολαμβάνουν ταυτόχρονα εμπιστοσύνη και σεβασμό ως στοιχεία συμπεριφοράς (γνωρίσματα) τα οποία αποδίδονται στον ηγέτη από τους ακολούθους και τους υπόλοιπους συνεργάτες τους. Οι Sahibzada, Kakakhel and Khan (2016) αναφέρουν ότι ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence attribute) επιδεικνύουν ορθές, καλά προσαρμοσμένες στην κοινωνία και αξιοσημείωτες εσωτερικές στρατηγικές οι οποίες επηρεάζουν τους ακολούθους τους ώστε κι αυτοί να ταυτιστούν με τον οργανισμό. Οι ίδιοι επικαλούμενοι τους Bodla and Nawaz (2010) και τους Shibru and Darshan (2011) προσδιόρισαν κάποιες απόψεις για τους ηγέτες με *γνωρίσμα εξιδανικευμένης επιρροής* και συγκεκριμένα ενέργειες, πρακτικές αλλά και άλλες πτυχές οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με την προσωπικότητα τους απλώς κατά την αντίληψη των ακολούθων τους. Αυτοί οι ηγέτες παρότι αντιμετώπισαν κινδύνους, ενήργησαν με δεοντολογική συνέπεια και με βάση τις ορθές συμπεριφορές, έδωσαν έμφαση στην οικοδόμηση της αξίας, της αφοσίωσης και της εμπιστοσύνης των ακολούθων. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι σε κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές που εκδήλωσαν, μείωσαν τα προσωπικά τους οφέλη προς όφελος του οργανισμού (Sahibzada, Kakakhel, & Khan, 2016).

### **2.2.1.2. Η Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής**

*Συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior – IB). Η *εξιδανικευμένη επιρροή* περιγράφει το βαθμό στον οποίο οι ηγέτες θεωρούνται ως ένα εμπνευσμένο μοντέλο ηγετικού ρόλου (Moss & Ritossa, 2007). Στη μετασχηματιστικοί ηγεσία, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους εξιδανικευμένης επιρροής, πραγματικά συμπεριφέρονται με τρόπους που τους επιτρέπουν να λειτουργήσουν ως πρότυπα για τους οπαδούς τους. Οι ηγέτες, θεωρείται από τους ακολούθους τους, ότι είναι προικισμένοι, ότι διαθέτουν εξαιρετικές ικανότητες όπως επιμονή και αποφασιστικότητα (Bass, Avolio, Jung, & Berson, 2003). Οι ηγέτες θαυμάζονται για τα χαρίσματά τους όπως η αίσθηση της δύναμης και η αυτοπεποίθηση, γίνονται σεβαστοί και τυγχάνουν εμπιστοσύνης (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι ακόλουθοι ταυτίζονται με τους ηγέτες και θέλουν να τους μιμηθούν. Επιπλέον, οι ηγέτες που έχουν μεγάλη *εξιδανικευμένη επιρροή* είναι πρόθυμοι να αναλάβουν κινδύνους και είναι συνεπείς και όχι αυθαίρετοι. Μπορούν να υπολογίζονται για να κάνουν τη σωστή κίνηση, επιδεικνύοντας υψηλά πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς (Burke, 2017; Bass & Riggio, 2014). Ειδικά στη μορφή της *εξιδανικευμένης επιρροής* η οποία ονομάζεται *συμπεριφορά εξιδανικευμένης επιρροής* (idealized influence behavior) οι ηγέτες παρουσιάζουν μία εξιδανικευμένη συμπεριφορά βάσει της οποίας μπορεί να

θυσιάσουν τις δικές τους ανάγκες εάν αυτή η θυσία ανταποκρίνεται στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού στον οποίο ηγούνται (Moss & Ritossa, 2007).

### **2.2.1.3. Η παρακίνηση έμπνευσης**

Η παρακίνηση έμπνευσης (Inspirational Motivation-IM) αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι μετασχηματιστικοί ηγέτες ενεργοποιούν τους ακόλουθους τους, βλέποντας το μέλλον με αισιοδοξία, τονίζοντας φιλόδοξους στόχους, προβάλλοντας ένα εξιδανικευμένο όραμα και ενημερώνοντας τους ακόλουθους ότι το όραμα είναι εφικτό (Antonakis, Avolio, & Sivasubramaniam, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες συμπεριφέρονται με τρόπους που παρακινούν και εμπνέουν τους ακόλουθους τους παρέχοντας νόημα και πρόκληση στο έργο των γύρω τους. Προκαλούν το ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα, και ενεργοποιούν ενθουσιασμό και αισιοδοξία. Οι ηγέτες εμπλέκουν τους ακόλουθους τους στο όραμα και την προοπτική του μέλλοντος για τον οργανισμό. Δημιουργούν σαφώς προσδιορισμένες προσδοκίες που θέλουν να αντιληφθούν οι ακόλουθοι και αναλαμβάνουν δέσμευση για τους στόχους και το κοινό όραμα. Χαρακτηριστικό ερευνητικό στοιχείο (ερευνητικό ερώτημα) (MLQ) για την παρακίνηση έμπνευσης είναι *«Ο ηγέτης δημιουργεί ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον»*. Η εξιδανικευμένη επιρροή και η παρακίνηση έμπνευσης αποτελούν συνήθως έναν ενιαίο παράγοντα χαρισματικής & εμπνευσμένης ηγεσίας. Οι παράγοντες του χαρίσματος και της έμπνευσης είναι παρόμοιες με τις συμπεριφορές που περιγράφονται στη θεωρία της χαρισματικής ηγεσίας (Bass & Avolio, 1993; House, 1977; Bass & Riggio, 2014).

### **2.2.1.4. Πνευματική διέγερση**

Η πνευματική διέγερση (Intellectual stimulation IC) είναι σύνολο συμπεριφορών και χαρακτηριστικών της μετασχηματιστικής ηγεσίας που υποδηλώνει ότι ένας μετασχηματιστικός ηγέτης, κατά την επίλυση προβλημάτων, επιδιώκει διαφορετικές προοπτικές και κάνει τους άλλους να εξετάσουν από διαφορετικό πρίσμα τα εν λόγω προβλήματα. Οι ηγέτες που αξιοποιούν την πνευματική διέγερση ενθαρρύνουν τη μη παραδοσιακή σκέψη, αμφισβητούν υποθέσεις, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και επιζητούν ιδέες από τους ακόλουθους, αλλάζουν νοοτροπίες, παράγουν νέες ιδέες, τονώνουν και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, και προτείνουν νέους τρόπους εξέτασης των προβλημάτων με στόχο την ολοκλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Οι ηγέτες συχνά επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις και αμφισβητούν για το εάν αυτές οι υποθέσεις είναι κατάλληλες και ακριβείς. Αυτός ο παράγοντας της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι πλήρως ενταγμένος στον κοινωνικό τομέα, επειδή οι εργαζόμενοι συχνά προσελκύονται από μη κερδοσκοπικά κίνητρα επειδή γνωρίζουν τα άμεσα αποτελέσματα τα οποία οι ίδιοι μπορούν να επιφέρουν (Hughes, 2014; Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019).

### 2.2.1.5. Εξατομικευμένο ενδιαφέρον

Το *Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον* ή προσωπική προσέγγιση (Individualized consideration - IC) αποτελεί παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εφαρμογή του οποίου οι ηγέτες που επιδεικνύουν Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον αφιερώνουν χρόνο στην καθοδήγηση και στη διδασκαλία των ακολούθων τους, προωθώντας την αυτο-ανάπτυξή τους. Αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα, και όχι απλώς ως μέλη της ομάδας, και προσδιορίζουν τις διαφορετικές ανάγκες, τις ικανότητες και τις προσδοκίες τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες χρησιμοποιούν εξατομικευμένη προσέγγιση, ακούνε τις ανησυχίες των άλλων και βοηθούν τους άλλους να αναπτύξουν τις ικανότητές τους (Hughes, 2014). Αυτοί οι ηγέτες παρέχουν εξατομικευμένη προσοχή στους ακολούθους τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστές προσωπικότητες και αναγνωρίζοντας τις ειδικές τους ανάγκες. Επιπλέον εκχωρούν αρμοδιότητες ανάλογα με τις δυνατότητες του καθενός και ταυτόχρονα προάγουν την προσωπική ανάπτυξη του καθενός σεβόμενοι την προσωπικότητά τους (Δημόπουλος & Ιορδανίδης, 2019). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ακούν αποτελεσματικά, δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες για επίτευξη και ανάπτυξη κι ενεργούν ως εκπαιδευτές ή μέντορες κάθε ακόλουθου. Οι ακόλουθοι και οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν διαδοχικά όλο και υψηλότερα επίπεδα δυνατοτήτων. Ενθαρρύνουν και ασκούν αμφίδρομη ανταλλαγή επικοινωνίας. Επίσης ασκείται Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον όταν δημιουργούνται νέες ευκαιρίες μάθησης και υποστηρικτικό κλίμα. Παρακολουθείται διακριτικά η εκτέλεση των καθηκόντων του καθενός για να διαπιστωθεί εάν οι οπαδοί χρειάζονται πρόσθετη καθοδήγηση ή υποστήριξη αλλά και για να αξιολογηθεί η πρόοδος των εργασιών - στην ιδανική περίπτωση, οι οπαδοί δεν αισθάνονται ότι ελέγχονται (Bass & Riggio, 2014).

### 2.2.2. Συναλλακτική Ηγεσία

Οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι ο Burns (1978) μελέτησε και εισήγαγε την *ηγετική συμπεριφορά* και εντόπισε τη *συναλλακτική ηγεσία* και τη *μετασχηματιστική ηγεσία* ως μία από τις θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη του. Ο *συναλλακτικός ηγέτης* φροντίζει κυρίως για την κάλυψη των άμεσων αναγκών των υφισταμένων, ενώ ο *μετασχηματιστικός ηγέτης* ενδιαφέρεται για τις ηθικές αρχές, για τα κίνητρα και τους προβληματισμούς των υφισταμένων. Οι ίδιες αναφέρουν ότι αρχικά, ο ηγέτης διευκρινίζει στον ακόλουθο τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει για να αμειφθεί για την προσπάθειά του, δηλαδή η *συναλλακτική ηγεσία* αφορά σχέση ανταλλαγής ανάμεσα στον ηγέτη και τον ακόλουθο. Η *συναλλακτική ηγεσία* μπορεί να πάρει τη μορφή της αμοιβής με βάση την επίδοση ή μπορεί να πάρει τη μορφή της επικριτικής ηγεσίας, κατά την οποία ο ηγέτης ασκεί έλεγχο εντοπίζοντας λάθη και αποτυχίες (Γεωργαντά & Ξενικού, 2007). Οι Sadeghi and Pihie (2012) αναφέρουν ότι ζήτημα άξιο συζήτησης είναι τα καλύτερα

αποτελέσματα της εφαρμογής ενός συνδυασμού μετασχηματιστικής και συναλλακτικής ηγεσίας. Επικαλούνται τους Avolio and Bass (2004) οι οποίοι περιγράφουν ένα νεώτερο παράδειγμα στο οποίο προσαρτάται μετασχηματιστική ηγεσία στο προηγούμενο μοντέλο συναλλακτικής ηγεσίας και τον Yukl (2006) ο οποίος αναφέρει ότι ένας συνδυασμός και των δύο μορφών ηγεσίας (συναλλακτικής και μετασχηματιστικής) παράγει σημαντικότερα αποτελέσματα. Επιπλέον επικαλείται μελέτες των Avolio and Bass (2004) βάσει των οποίων έχουν εντοπιστεί αυξανόμενες επιδράσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη συναλλακτική ηγεσία και πιστεύουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία δεν υποκαθιστά την συναλλακτική αλλά αντίθετα την ενισχύει με σκοπό την επίτευξη των στόχων των ηγετών, των συνεργατών, της ομάδας και του οργανισμού (Sadeghi & Pihie, 2012). Τέλος, οι Γεωργαντά και Ξενικού (2007) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής ερευνάς τους «... έδειξαν ότι η συναλλακτική ηγεσία συνάδει με κανονιστικές πεποιθήσεις που ενθαρρύνουν την επίτευξη, την καινοτομία, τη συμμετοχή, την τήρηση των κανόνων, ενώ οι μετασχηματιστικές μορφές ηγετικής συμπεριφοράς ενισχύουν περαιτέρω αυτές τις κανονιστικές πεποιθήσεις.» Οι ίδιες συνεχίζουν σημειώνοντας ότι «...το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς οι κοινωνικοί κανόνες που αφορούν την επίτευξη στόχων, την καινοτομία, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την τήρηση των τυπικών διαδικασιών μέσα στους οργανισμούς συνδέονται με υψηλά επίπεδα οργανωσιακής επίδοσης, ικανοποίησης από την εργασία και ποιότητας εργασιακής ζωής» πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετητών (e.g., Denison & Mishra, 1995, Xenikou & Simosi, 2006).

### **2.2.2.1. Ενδεχόμενη ανταμοιβή**

Οι Avolio and Bass (1995), επικαλούμενοι τους Bass and Avolio (1992) και Podsakoff, Todor, and Skov (1982) αναφέρουν ότι η ενδεχόμενη συναλλακτική ενίσχυση (transactional contingent reinforcement) (ανταμοιβή ή τιμωρία) πραγματοποιείται με γνώμονα να επιτευχθεί ο στόχος και όχι να διαφοροποιηθούν ή να αναπτυχθούν ή να βελτιωθούν οι ακόλουθοι. Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward – CR) παρατηρείται όταν ένας ακόλουθος λαμβάνει ανταμοιβή ή επαίνους από τον ηγέτη για την επιτυχή ανάληψη του ρόλου όπως συμφωνήθηκε με τον ηγέτη. Η ενδεχόμενη τιμωρία (Contingent punishment – CP) παρατηρείται όταν ο ακόλουθος τιμωρείται, διορθώνεται, απειλείται ή πειθαρχείται από τον ηγέτη επειδή δεν τηρεί ένα συγκεκριμένο πρότυπο απόδοσης που οριοθετήθηκε από αυτόν (τον ηγέτη). Πόσο αντίκτυπο έχει η ανταμοιβή ή η τιμωρία θα εξαρτηθεί από την εκτίμηση του ακόλουθου του αναμενόμενου αποτελέσματος, το ποσό, το χρονοδιάγραμμα και τη δικαιοσύνη του, την προσπάθεια που δαπανήθηκε και, τελικά, τις ανάγκες του ακόλουθου, οι οποίες δεν θεωρούνται άμεσα από τους συναλλακτικούς ηγέτες. Η διάρκεια της επίπτωσης θα εξαρτηθεί επίσης από την πλήρη ή μερική επανάληψή της με την πάροδο του χρόνου. Η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας με το μοντέλο Full Range of Leadership (FRL)



των Avolio and Bass (1991), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Οποιοσδήποτε μόνιμες αλλαγές στη συμπεριφορά του ακόλουθου θα είναι αυξητικές και θα σχετίζονται ειδικά με την ανταμοιβή της απόδοσης. Η γενίκευση και η μεταβίβαση των αποτελεσμάτων μπορεί να προκύψουν εάν τους ζητηθεί ειδική προσοχή από τον ηγέτη. (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 1992; Podsakoff, Todor, & Skov, 1982).

#### **2.2.2.2. Διοίκηση κατ' εξαίρεση**

Αναφορικά στη *Διοίκηση κατ' εξαίρεση Management-by-Exception* (MBE) οι Bass and Riggio (2014) σημειώνουν ότι αυτή η διορθωτική πολιτική της *συναλλακτικής ηγεσίας* φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την *Ενδεχόμενη Ανταμοιβή* ή τις πολιτικές της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η διορθωτική πολιτική της *διοίκησης κατ' εξαίρεση* μπορεί να είναι *ενεργή Management-by-Exception Active - MEA* ή *παθητική Management-by-Exception-Passive - MEP*. Στην *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* ο ηγέτης οργανώνει, την ενεργή παρακολούθηση των αποκλίσεων από τα πρότυπα, τα λάθη και τα σφάλματα στις αναθέσεις εργασιών του ακόλουθου και την πραγματοποίηση διορθωτικών ενεργειών όπως είναι απαραίτητο. Στην *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση*, ο ηγέτης προβαίνει, αναδρομικά, σε διορθωτικές ενέργειες μόνο αφού ένα πρόβλημα γίνει σημαντικό και προφανές. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να θεωρηθεί ως ποιοτικός τύπος μετασχηματιστικής ηγεσίας όταν ο ηγέτης σκοπίμως σκοπεύει να αφήσει τους ακόλουθους να μάθουν να κάνουν λάθη (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008) .

Η *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* συνεπάγεται παθητική αναμονή για παραβιάσεις, λάθη και σφάλματα και στη συνέχεια λήψη διορθωτικών μέτρων. Οι Bass and Riggio (2014) αναφέρουν ότι η *ενεργός διοίκηση κατ' εξαίρεση*, σε ορισμένες περιπτώσεις, απαιτείται και μπορεί να είναι αποτελεσματική, όπως όταν η ασφάλεια έχει πρωταρχική σημασία. Οι ηγέτες πρέπει μερικές φορές να ασκούν *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* όταν απαιτείται να εποπτεύουν μεγάλο αριθμό υφισταμένων ή ατόμων τα οποία υπάγονται σ' αυτούς οι οποίοι αναφέρουν απευθείας σ' αυτούς (τους ηγέτες). Παραδείγματα ερευνητικών δηλώσεων (ίδε, MLQ) για την *ενεργό διοίκηση κατ' εξαίρεση* είναι «Ο ηγέτης κατευθύνει την προσοχή στις αποτυχίες στην τήρηση των προτύπων» και για την *παθητική* «Ο ηγέτης δεν λαμβάνει μέτρα μέχρι να ληφθούν παράπονα» (Bass & Riggio, 2014).

#### **2.2.3. Μη ηγεσία ή αποφευκτική ηγεσία**

Η *αποφευκτική ηγεσία* ή *εξουσιοδοτική ηγεσία* ή *μη ηγεσία* (Laissez-Faire – LF) αποτελεί τύπο ηγεσίας ο οποίος περιλαμβάνει έναν ηγέτη ο οποίος δεν λαμβάνει αποφάσεις, το προσωπικό ενεργεί χωρίς κατεύθυνση ή επίβλεψη, αλλά υπάρχει μια πρακτική προσέγγιση η οποία σπανίως οδηγεί σε αλλαγές στον οργανισμό

(Frandsen, 2014). Στην εφαρμογή της, ο ηγέτης αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, μεταβιβάζει στους υφισταμένους σημαντικά θέματα στα οποία απαιτείται λήψη απόφασης, εκφράζει απροθυμία στο να προτείνει απόψεις για σημαντικά ή αμφιλεγόμενα ζητήματα (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008). Οι ηγέτες που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τον τύπο της *αποφευκτικής ηγεσίας* σημειώνουν συχνά, την αυξημένη χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης ως στρατηγική ρύθμισης των συναισθημάτων των ακολούθων. Ενδεχομένως, αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι έχουν λιγότερους πόρους και είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι για να συμμετάσχουν σε κάθε είδους δράσης. Είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη. Η χρήση της γνώσιας συναισθηματικής φόρτισης φαίνεται να απαιτεί λιγότερη προσπάθεια απ' ό,τι η έντονη δράση (Lewin, Lippit, & White, 1939 στο Κωνσταντινιούδης 2019). Σε πειραματική τους προσέγγιση οι Lewin et al. (1939) χαρακτηρίζουν ως *Laissez-Faire* την ηγετική συμπεριφορά την οποία παρατηρούν και περιγράφουν τις παρατηρήσεις τους επί των ενεργειών αυτής της *αποφευκτικής ηγεσίας*: «Πλήρης ελευθερία για ομαδική ή εσωτερική απόφαση, χωρίς συμμετοχή ηγέτη. Υπήρξε παροχή διαφόρων υλικών από τον ηγέτη, ο οποίος κατέστησε σαφές ότι θα παρέχει πληροφορίες όταν του ζητηθεί. Δεν πήρε άλλο μέρος στις συζητήσεις εργασίας. Πλήρης μη συμμετοχή του ηγέτη. Πολύ σπάνια σχόλια σχετικά με τις δραστηριότητες των μελών, εκτός εάν ερωτιόνταν και καμία προσπάθεια συμμετοχής ή παρέμβασης στην πορεία των γεγονότων» (Lewin et al., 1939). Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) σημειώνουν ότι ο τύπος της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*), αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της ηγεσίας η οποία συχνά θεωρείται ως *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*). Στο ίδιο καταλήγουν και άλλοι ερευνητές (e.g., Avolio & Bass, 2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι κατά την εφαρμογή της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) οι ηγέτες αποφεύγουν τόσο τις σημαντικές αποφάσεις όσο και τον ενεργό ηγετικό ρόλο. Επιπλέον, ο τύπος συναλλακτικής ηγεσίας της *παθητική διοίκηση κατ' εξαίρεση* (*management-by-exception-passive*) θεωρείται συχνά ότι αποτελεί *παθητική αποφευκτική ηγεσία* (*passive-avoidant leadership*) με τα ίδια γενικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας του τύπου της *μη ηγεσίας* (*laissez-faire*) (Avolio & Bass, 2004).

#### **2.2.4. Ηγεσία και πρόσθετη προσπάθεια, αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση**

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, υφίστανται τρεις επιπλέον τομείς έκβασης οι οποίοι αφορούν τις αντιλήψεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο κάποιος θεωρεί τον εαυτό τους ως αποτελεσματικό

ηγέτη. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει είναι ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένος είναι ένας ηγέτης από τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκεί. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία, οι ηγέτες πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί να υποστηριχθεί αξιόπιστα ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008).

### 2.2.5. Άλλοι τύποι Ηγεσίας

Ακολούθως αναφέρονται είδη της ηγεσίας τα οποία εξετάζονται στην παρούσα. Πρόκειται για την Αυθεντική Ηγεσία, την Κατανεμημένη Ηγεσία και την Εξυηρητική Ηγεσία.

**Αυθεντική Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Erickson (1994), η έννοια του ατόμου το οποίο παραμένει πιστό στις βασικές του αξίες είναι θεμελιώδης για την αυθεντικότητα. Αυτή η έννοια εξηγεί την εξέλιξη της αυθεντικής ηγεσίας αφού, όσο περισσότερα άτομα παραμένουν πιστά στις βασικές τους αξίες, τις ταυτότητές τους, τις προτιμήσεις και τα συναισθήματά τους, αυτά τα άτομα, θεωρείται ότι τόσο πιο αυθεντικά γίνονται (Erickson, 1994). Ο εννοιολογικός ορισμός της αυθεντικής ηγεσίας μπορεί να διευκρινιστεί περαιτέρω με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της. Έτσι σύμφωνα με τον George (2003) η αυθεντική ηγεσία χαρακτηρίζεται από, την κατανόηση του σκοπού του καθενός εμπλεκόμενου και ολόκληρου του οργανισμού, από την ηγεσία με βάση την τήρηση σταθερών αξιών, την καθοδήγηση με βάση το συναίσθημα, την εδραίωση συνεχών σχέσεων και την αυτοπειθαρχία των ηγετών και των ακολούθων (George, 2003).

**Κατανεμημένη Ηγεσία:** Σύμφωνα με τον Elmore (2004), η κουλτούρα της Κατανεμημένης Ηγεσίας (Distribution Culturally) ως εσωτερική ευθύνη, βασίζεται σε τέσσερις τύπους αμοιβαίων σχέσεων : (1) στο σεβασμό, την ακρόαση και την αποτίμηση των απόψεων των άλλων, (2) στην προσωπική σχέση, τις προσωπικές και σταθερές προσωπικές σχέσεις που υπόκεινται στις επαγγελματικές σχέσεις, (3) στην ικανότητα να παραχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα στις σχέσεις με τους άλλους

και (4) στην προσωπική ακεραιότητα, την ειλικρίνεια και την ειλικρίνεια στις σχέσεις.

**Εξυπηρετική Ηγεσία:** Η Εξυπηρετική Ηγεσία (Servant Leadership) αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Noland & Richards, 2015). Αποτελείται από επτά διαστάσεις: (1) τη συναισθηματική υποστήριξη, (2) τη διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας, (3) την αντιληπτική ικανότητα, (4) την ενδυνάμωση των υφισταμένων, (5) τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, (6) την προτεραιότητα στους υφισταμένους και (7) την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008).

### 2.3. Ηγέτης - Χαρακτηριστικά του ηγέτη

Το βασικό καθήκον ενός ηγέτη είναι να οικοδομεί και να διατηρεί μία ομάδα υψηλών επιδόσεων (Furnham, 2005). Η Yukl (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν πολυάριθμοι και ποικίλοι ορισμοί σχετικά με την έννοια του ηγέτη, αν και είναι γενικά αποδεκτό ότι η έννοια του ηγέτη υποδηλώνει ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία επίδρασης και καθοδήγησης των σχέσεων μέσα σε έναν οργανισμό (Yukl, 2013). Οι ηγέτες παίζουν ένα σημαντικό ρόλο σε έναν οργανισμό. Ο ρόλος αυτός σχετίζεται με την επιτυχία, την παραγωγικότητα και την απόδοση των εργαζομένων. Οι ηγέτες επηρεάζουν τα άτομα προς τη σωστή κατεύθυνση της πορείας του οργανισμού, τα κατευθύνουν προς το όραμα. Ο ηγέτης μπορεί να είναι μέλος μίας ομάδας και από αυτή μπορεί να προέλθει. Το άτομο το οποίο αντιλαμβάνεται το ζήτημα της αποτελεσματικής ηγεσίας και έχει τη γνώση και την ικανότητα να ηγηθεί μπορεί να γίνει ηγέτης (Oakland, 2014). Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των ηγετών, ο Guirdham (2002) υπογραμμίζει τη σημασία εκείνων (των ηγετών) που έχουν καλές διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες συνεπάγονται την ικανότητα να πείσουν τους άλλους. Η Yukl (2013) δηλώνει ότι υπάρχουν πρόσθετοι παράγοντες που συμβάλλουν στην καλή ηγεσία, όπως το πλαίσιο των υφιστάμενων καταστάσεων και η χρήση της εξουσίας (Yukl, 2013).

**Οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες:** Οι Gregory Stone, Russell, and Patterson (2004) αναφέρουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μετασχηματίζουν τις προσωπικές αξίες των ακολούθων για να στηρίξουν το όραμα και τους στόχους του οργανισμού ενισχύοντας ένα περιβάλλον όπου δύναται να διαμορφωθούν σχέσεις και δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης στο οποίο μπορούν να μοιραστούν τα οράματα (Bass, 1985a). Οι ίδιοι συνεχίζουν επικαλούμενοι ότι οι Avolio et al. (1991) καθιέρωσαν τέσσερις πρωταρχικές συμπεριφορές του μετασχηματιστικού ηγέτη: (1) την Εξιδανικευμένη Επιρροή (ή χαρισματική επιρροή), Idealized Influence (or Charismatic Influence), (2) την Εμπνευστική Παρακίνηση (Inspirational Motivation), (3) Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) και (4) το Εξατομικευμένο

Ενδιαφέρον (Individualized consideration). Οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) αναφέρουν ότι οι απαιτήσεις που έχουν να υλοποιήσουν οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι πολλές για πολλούς, όμως η αίσθηση και μόνο του ότι υπάρχει ένα ικανό άτομο το οποίο θέλει να βοηθήσει και να συμβάλει στην επίλυση των προβλημάτων τα οποία προκύπτουν, διευκολύνει κατά πολύ τόσο την επιτέλεση του έργου τους όσο και τη γενικότερη ψυχολογία τους (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014). Ο Graham (1988) αναφέρει ότι οι σημαντικότερες επιδράσεις των μετασχηματιστικών ηγετών πρέπει να είναι στην απόδοσή τους εκτός ρόλου, παρά στην απόδοσή τους εντός αυτού. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες της θα πρέπει να παρακινήσουν τους ακολούθους να ενεργούν σε επίπεδο το οποίο υπερβαίνει τη μηχανική συμμόρφωση με τις συνήθειες οδηγίες και τους κανονισμούς του οργανισμού (Katz & Kahn, 1978). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν επίσης ότι όπως σημειώνεται από τον Yukl (1989b), ένας από τους βασικούς λόγους για τους οποίους οι ακόλουθοι παρακινούνται από τους μετασχηματιστικούς ηγέτες στο να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του οργανισμού είναι ότι οι ακόλουθοι, τους εμπιστεύονται και τους σέβονται. Ένας άλλος δυνητικός παράγοντας της επίδρασης των συμπεριφορών του μετασχηματιστικού ηγέτη στην απόδοση εκτός ρόλου, εκτός από την εμπιστοσύνη σ' αυτόν, είναι η ικανοποίηση των εργαζομένων (Yukl, 1989b). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι ενώ, μεγάλο μέρος της εμπειρικής έρευνας στον τομέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει επικεντρωθεί στην επίδραση των συμπεριφορών των μετασχηματιστικών ηγετών στις επιδόσεις εντός του ρόλου τους και στην ικανοποίηση των ακολούθων, παρά στην, εκτός ρόλου, απόδοσή τους, η πραγματική ουσία της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι ότι αυτοί οι μετασχηματιστικοί ηγέτες απογειώνουν τους απλούς ανθρώπους σε έκτακτα ύψη (Boal & Bryson, 1988), προκαλούν τους ακολούθους να πραγματοποιήσουν περισσότερα από όσα περιμένουν, οι ίδιοι, να κάνουν (Yukl, 1989a) και να ενεργούν πέραν του προσδοκώμενου επιπέδου (Bass, 1985). Οι Podsakoff et al. (1990) αναφέρουν ότι προηγούμενες θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι υπάρχουν βάσιμοι λόγοι να πιστεύουμε ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών, επηρεάζουν την *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB). Υπάρχουν, ωστόσο, αρκετοί δυνατοί τρόποι με τους οποίους αυτό μπορεί να συμβεί. Οι ίδιοι λένε ότι ο Bass (1985) αναφέρει μια ποικιλία μελετών πεδίου οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι συμπεριφορές των μετασχηματιστικών ηγετών σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση των εργαζομένων, την ίδια προσπάθεια από μέρους της και την απόδοση στην εργασία (Bass, 1985).

Αναφορικά στο σχολικό μετασχηματιστικό ηγέτη, οι Βασιλειάδου και η Διερωνίτου (2014) επικαλούμενες τους Ράπτης και Βιτιλάκη (2007) αναφέρουν ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης διακρίνεται για το όραμα που εκπέμπει, τις αξίες που τον χαρακτηρίζουν ως προσωπικότητα, τις υψηλές προσδοκίες που διαχέει, την

δημιουργία υψηλού επιπέδου κουλτούρας που εισάγει, τις αλλαγές που επιφέρει στο σχολείο, την καθιέρωση μακροπρόθεσμων στόχων, την παροχή βοήθειας και στήριξης σε οποιοδήποτε μέλος της σχολικής κοινότητας (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007). Οι ίδιες αναφέρουν ότι ο Μπουραντάς (2002) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό τα μέλη της σχολικής μονάδας να νοιώθουν ότι πραγματικά τους νοιάζεται και είναι εκεί για να τους στηρίξει στις όποιες ανησυχίες, προβληματισμούς αλλά και αγωνίες τους απασχολούν (Μπουραντάς, 2002).

**Οι Χαρισματικοί ηγέτες:** Ο Bass et al. (2003), αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι πρόκειται για μετασχηματιστικούς ηγέτες οι οποίοι διαθέτουν ένα χαρακτηριστικό, το χάρισμα, αν και υπάρχουν ορισμένοι ηγέτες που χαρακτηρίζονται ως τόσο χαρισματικοί ώστε να αναφέρονται ως χαρισματικοί ηγέτες (Bass et al., 2003). Ο Chio (2006) αναφερόμενος στους χαρισματικούς ηγέτες σημειώνει ότι διαθέτουν τρία επιπρόσθετα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι: (1) η ικανότητα πρόβλεψης των μελλοντικών τάσεων και του οραματισμού. (2) η δημιουργικότητα και ο στοχασμός και (3) η ικανότητα ενσυναίσθησης και ενδυνάμωσης των ακολούθων (Chio, 2006). Ο McKenna (2006) αναφέρει ότι οι χαρισματικοί ηγέτες μπορούν να παρακινήσουν τους ακολούθους να εκτελούν αποτελεσματικά χωρίς να χρειαστεί να επικαλεσθούν τη θέση τους στην εξουσία. Έχουν ένα όραμα και την ικανότητα να πείσουν τους ακολούθους να υποστηρίξουν αυτό το όραμα. Άλλα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό, την ενέργεια, την αυτοπεποίθηση και την ικανότητα. Επιπλέον, δεν φοβούνται να είναι ασυνήθιστοι. (McKenna, 2006).

**Οι εξυπηρετικοί ηγέτες:** Η εξυπηρετική ηγεσία επικεντρώνεται στα συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενός ηγέτη έναντι των ακολούθων και στην καλλιέργεια του ταλέντου και των δυνατοτήτων κάθε εργαζομένου ώστε να είναι επωφελής για τον οργανισμό (Northouse, 2013). Η εξυπηρετική ηγεσία προτείνει ότι οι ηγέτες θέλουν να υπηρετήσουν άλλους και τονίζει τα αλτρουιστικά χαρακτηριστικά των ηγετών οι οποίοι επικεντρώνονται στις ανάγκες των υφισταμένων τους (Greenleaf, 1977, cited in Northouse, 2013).

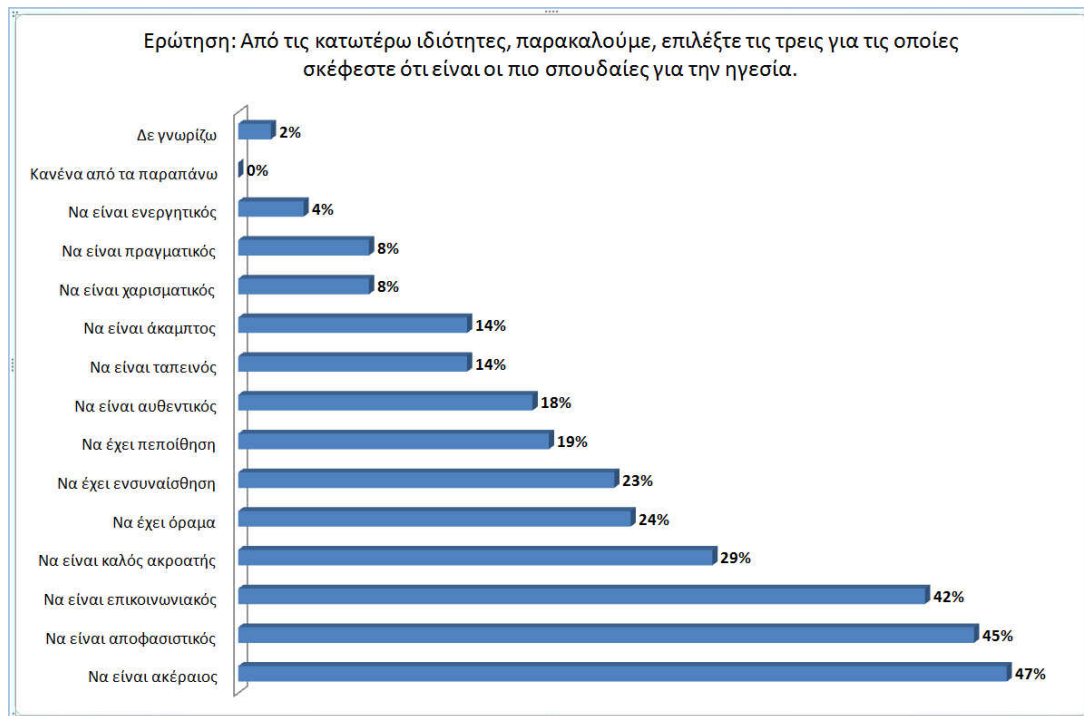
**Οι αυθεντικοί ηγέτες:** Ο Northouse (2013) αναφέρει ότι υπάρχουν κάποιες παραλληλίες μεταξύ των αυθεντικών ηγετών και των εξυπηρετικών ηγετών. Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των αυθεντικών ηγετών, οι Bass and Riggio (2006) αναφέρουν ότι υπάρχει ανησυχία σχετικά με ηγέτες οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως «αδίστακτοι» λόγω του ότι μπορεί να έχουν «εκμεταλλευτικά» κίνητρα αν και μπορεί να φαίνονται ως χαρισματικοί. Συνεπώς, υπάρχει η επιθυμία για ηγέτες που είναι γνήσιοι και αυθεντικοί (Bass & Riggio, 2006). Η Shirey (2006) προτείνει έναν εννοιολογικό ορισμό της αυθεντικής ηγεσίας από τους Avolio et al. (2004) οι οποίοι ορίζουν ως αυθεντικούς ηγέτες, εκείνα τα άτομα που έχουν βαθιά επίγνωση του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς τους και θεωρούνται από τους άλλους ότι

συνειδητοποιούν τις δικές τους και τις άλλες αξίες με ηθική προοπτική, διαθέτουν γνώση και δυνατά σημεία, έχουν επίγνωση του πλαισίου εντός του οποίου λειτουργούν, έχουν αυτοπεποίθηση, είναι αισιόδοξοι, ανθεκτικοί και υψηλού ηθικού χαρακτήρα (Avolio et al., 2004). Ο George (2003) περιγράφει έναν αυθεντικό ηγέτη ως άτομο σε θέση ευθύνης το οποίο είναι γνήσιο, έμπιστο, αξιόπιστο και πιστευτό. Η Shirey (2006) αναφέρει ότι αυτή η περιγραφή είναι σύμφωνη με τον ορισμό της AACN (2005) για τον όρο αυθεντικό, η οποία προτείνει ότι οι ηγέτες που είναι αυθεντικοί, «συμμορφώνονται με το γεγονός» ή «μιλούν την αλήθεια» και ως εκ τούτου αξίζουν εμπιστοσύνη και πίστη (AACN, 2005). Σύμφωνα με τον George (2003) οι αυθεντικοί ηγέτες έχουν 5 βασικά χαρακτηριστικά: (1) ικανότητες να κατανοήσουν το δικό τους σκοπό, (2) να ασκήσουν σταθερές αξίες, (3) να καθοδηγήσουν με την καρδιά τους, (4) να εδραιώσουν συνεχείς σχέσεις και (5) να ασκήσουν αυτοπειθαρχία.

Εν κατακλείδι, ακολούθως, χαρακτηριστικά αναφέρονται απόψεις για τις ιδιότητες ενός ηγέτη «όπως τον θέλουμε». Συγκεκριμένα στον (Πίνακα 2.5-1), αναφέρονται χαρακτηριστικά του ηγέτη και τα ποσοστά «δημοτικότητας» τους τα οποία προέκυψαν από έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο τον Αύγουστο του 2017 σε δείγμα 2061 ατόμων (BritainThinks, 2017). Οι απαντήσεις στην ερώτηση: «Από τις κατωτέρω ιδιότητες, παρακαλούμε, επιλέξτε τις τρεις για τις οποίες σκέφτεστε ότι είναι οι πιο σπουδαίες για την ηγεσία» παριστάνονται στην (Εικόνα 1.).

**Πίνακας 2.3-1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητας» τους. Πηγή: BritainThinks (2017).**

<b>Χαρακτηριστικό του Ηγέτη</b>	<b>Ποσοστό δημοτικότητας του χαρακτηριστικού</b>
Να είναι ακέραιος	47%
Να είναι αποφασιστικός	45%
Να είναι επικοινωνιακός	42%
Να είναι καλός ακροατής	29%
Να έχει όραμα	24%
Να έχει ενσυναίσθηση	23%
Να έχει πεποίθηση	19%
Να είναι αυθεντικός	18%
Να είναι ταπεινός	14%
Να είναι άκαμπτος	14%
Να είναι χαρισματικός	8%
Να είναι πραγματικός	8%
Να είναι ενεργητικός	4%



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά του ηγέτη και ποσοστά «δημοτικότητα» τους στο Ηνωμένο Βασίλειο το 2017. Πηγή: BritainThinks(2017)

## 2.4. Εκπαιδευτική ηγεσία

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), το Σχολείο νοείται ως κοινωνική οργάνωση, ως οργανισμός ή σύστημα, η οποία χαρακτηρίζεται από μία αλληλεξάρτηση των ειδικών λειτουργιών τις οποίες αναλαμβάνει να επιτελέσει και των στοιχείων της τα οποία και υπηρετούν τις ειδικές αυτές λειτουργίες. Στοιχεία της κοινωνικής οργάνωσης αποτελούν οι αξίες, οι κοινωνικοί ρόλοι, το σύστημα διοίκησης κ.ά. Οι ειδικές λειτουργίες του σχολείου είναι ιδεολογικές, οικονομικές κ.ά.. Ο ίδιος συνεχίζει λέγοντας ότι ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά της δομής του σχολικού οργανισμού είναι το σύστημα διοίκησής του (Σαΐτης, 2008). Οι Hallinger and Heck (1999) στη μελέτη τους Can Leadership Enhance School Effectiveness? (Μπορεί η Ηγεσία να Ενισχύσει τη Σχολική Αποτελεσματικότητα) επικαλούμενοι τους Getzels, Lipham, and Campbell (1968) αναφέρουν ότι ο πολιτισμός (η κουλτούρα) είναι η πηγή αξιών την οποία οι άνθρωποι μοιράζονται σε μια κοινωνία. Καθώς λοιπόν αυτή η κουλτούρα μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει επιπτώσεις σε πολλαπλά χαρακτηριστικά του σχολείου και του περιβάλλοντος του, αυτή η κουλτούρα διαμορφώνει το θεσμικό και κοινοτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο βρίσκεται το σχολείο, καθορίζοντας κυρίαρχους προσανατολισμούς αξίας και κανόνες συμπεριφοράς (Getzels et al., 1968). Επηρεάζει τις προτιμήσεις των ηγετών, καθώς και τη φύση των αλληλεπιδράσεων με τα υπόλοιπα άτομα στο σχολείο και την κοινότητά του. Επιπλέον, καθορίζει την ιδιαίτερη εκπαιδευτική έμφαση ή τους στόχους που επικρατούν στο πλαίσιο του συστήματος εκπαίδευσης (Hallinger & Heck, 1999). Ο Elmore (2000) σημειώνει ότι ένας σκόπιμα αποστασιοποιημένος,



επικεντρωμένος και οργανικός ορισμός της Σχολικής Ηγεσίας είναι ότι πρόκειται για την καθοδήγηση και την κατεύθυνση βελτίωσης της διδασκαλίας. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι η ηγεσία τείνει να εκλαμβάνεται συναισθηματικά ειδικά στην κουλτούρα της σχολικής εκπαίδευσης, τόσο επειδή θεωρούμε ότι οι άνθρωποι επιτυγχάνουν λόγω των προσωπικών τους χαρακτηριστικών, περισσότερο από ό, τι λόγω της προσπάθειας, των δεξιοτήτων και της γνώσης, όσο επειδή θεωρούμε ότι οι ηγέτες έχουν ιδιότητες που νομίζουμε ότι εμείς δεν έχουμε (Elmore, 2000). Οι Bush and Glover (2003) αναφέρουν ότι βιβλιογραφικά και πολιτικά υποστηρίζεται η Σχολική Μετασχηματιστική Ηγεσία πράγμα το οποίο υποδηλώνει την ανάγκη ανάπτυξης παρακαταθήκης ενεργειών που απαιτούνται για το «μετασχηματισμό» των σχολείων. Αυτές περιλαμβάνουν την ανάπτυξη ενός σαφούς οράματος για το σχολείο το οποίο θα εμπνέει τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενδιαφερόμενους να εργαστούν για ένα καλύτερο μέλλον (Bush & Glover, 2003). Στην εφαρμογή της *σχολικής μετασχηματιστικής ηγεσίας*, οι διευθυντές δημιουργούν ρόλους - προκλήσεις-, αναθέτουν υπευθυνότητες και ευκαιρίες για μελλοντικούς ηγέτες ώστε να αξιοποιήσουν και να αναπτύξουν τα ταλέντα τους. Δημιουργούν και συντηρούν μια νοοτροπία καθοδήγησης και κατευθύνσεων σε όλα τα επίπεδα του σχολείου. Εφαρμόζουν σύστημα αυτοαξιολόγησής τους από ομότιμους και με βάση αυτό υλοποιούν προσωπική ανατροφοδότηση. Εκπαιδεύουν άλλα στελέχη για να στηρίζουν την προσωπική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη του οργανισμού τους και τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν ζητήματα και προβλήματα. Επιδιώκουν ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη μέσω της συμμετοχής τους στις εκπαιδευτικές εξελίξεις (Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], 2014). Οι ηγέτες των σχολείων συχνά μετέχουν σε περίπλοκες αλληλεπιδράσεις οι οποίες διαμορφώνονται μεταξύ της υποστήριξης των γονέων, της αφοσίωσης στους μαθητές και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Καθώς οι ηγέτες των σχολείων αλληλεπιδρούν με τις σχολικές τους κοινότητες, συχνά καλούνται να λαμβάνουν ορθές αποφάσεις. Ωστόσο, η λήψη προσεκτικών αποφάσεων, με βάση τις αρχές λήψης απόφασης, απαιτεί ένα σύνολο προσωπικών δεξιοτήτων (Dotger, 2011).

Σύμφωνα με τον Sharratt (2018) οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες, σε όλα τα πλαίσια, εστιάζουν την προσοχή τους στο ακαδημαϊκό επίτευγμα και στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επανεξετάζουν κρίσιμα στοιχεία και δεδομένα με σκοπό τη βελτίωσή τους. Κατά τους Harris & Jones (2019) είναι οι ίδιοι οι οποίοι οδηγούν τα σχολεία με τις πιο δύσκολες συνθήκες. Είναι εκείνοι οι οποίοι δίνουν μια σταθερή έμφαση στην εκτίμηση όλων των μαθητών και να τους κάνει να αισθάνονται μέρος της οικογένειας του σχολείου. Είναι αυτή η αίσθηση της στενής συμμετοχής που μπορεί να κάνει τη σημαντική διαφορά στους νέους και μπορεί να αλλάξει τη ζωή τους προς το καλύτερο.

Ερευνητές (e.g., Deal and Kennedy, 2000; Senior and Fleming, 2006) αποδέχονται τη σπουδαιότητα της οργανωτικής αλλαγής στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού και γνωρίζοντας το γεγονός ότι χρειάζονται πρακτικά βήματα για να συμβούν οι σημαντικές αυτές αλλαγές, συμφωνούν στο σημείο ότι ο ρόλος μιας ηγεσίας ή ενός ηγέτη είναι πολύ σημαντικός στη διοίκηση των οργανισμών εν γένει και την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής ειδικότερα. Οι ίδιοι πιστεύουν ότι ο ρόλος της ηγεσίας είναι ένα κλειδί για την αντιμετώπιση του ζητήματος της οργανωτικής αλλαγής και ο αποτελεσματικός ηγέτης μπορεί να επιφέρει αποτελεσματική αλλαγή για έναν οργανισμό αφού είναι ο κύριος παράγοντας αλλαγής ο οποίος μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλία και να επιφέρει την ζητούμενη βελτίωση (Deal & Kennedy, 2000; Senior & Fleming, 2006).

Ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Αυτό το συμπέρασμα έδωσε ώθηση στην κλήση των διευθυντών να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου και στην επικέντρωση της προσοχής του προσωπικού στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ο ίδιος πρότεινε την ανάληψη κεντρικού καθοδηγητικού ρόλου από τους διευθυντές με σκοπό την βελτίωση της εκπαίδευσης (Edmond, 1979). Είναι σημαντικό οι ηγέτες να αναπτύξουν μια συμμετοχική ή ομαδική προσέγγιση, η οποία να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους άλλους εμπλεκόμενους να συμβάλλουν στη διαδικασία ανάπτυξης του οράματος παρά απλά να αποδεχτούν το προσωπικό όραμα του σχολικού ηγέτη (Bush & Glover 2003). Τέλος, οι Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι *«Το εύρημα δύναται να ερμηνευτεί διττά. Πρώτον, η οικονομική ύφεση και η συνακόλουθη κοινωνική κρίση στην οποία περιήλθε η Ελλάδα πριν από μια δεκαετία, αποτέλεσε κατάλληλο έδαφος για την εμφάνιση και ευδοκίμηση των συνιστωσών τού μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στους δημόσιους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στα πλαίσια του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας.»* (Καλλιοντζή & Ιορδανίδης, 2019).

## **2.5. Αποτελεσματικό σχολείο και Ηγεσία**

Ο Young (1998) αναφορικά στις έρευνες για αποτελεσματικά σχολεία, αναφέρει ότι συχνά γίνεται η παραδοχή ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο θα παράγει μαθητές υψηλότερων επιδόσεων πράγμα το οποίο θα παρέχει, στην κοινωνία και στους εκπαιδευτικούς, μεγαλύτερη αίσθηση ικανοποίησης από το σχολείο και επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από την ηγεσία και το χώρο εργασίας τους. Ο ίδιος συνεχίζει αναφέροντας ότι στην έρευνά του

βρέθηκε ότι η μεταβλητότητα μεταξύ των σχολείων όσον αφορά τα επιτεύγματα των μαθητών τους ήταν ελάχιστη όταν έγιναν προσαρμογές για τα ερεθίσματα των μαθητών πράγμα το οποίο καταδεικνύει σαφώς την «ανόητη» εστίαση της έρευνας στις επιτυχίες των μαθητών και του σχολείου, χωρίς να ληφθούν δεόντως υπόψη άλλα μέτρα όπως το ηθικό του προσωπικού και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Young, 1998). Επικαλούμενοι την ίδια έρευνα του Young (1998), αλλά και την μελέτη των Perie, Baker, and Whitener (1997), οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι *«Η ποιότητα του διδακτικού έργου αποτελεί πρώτιστο ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρικά δεδομένα συγκλίνουν ως προς το ότι η ποιότητα του διδακτικού έργου επηρεάζεται τόσο από τη σφαιρική άποψη του εκπαιδευτικού για την αξία του ως ατόμου όσο και από την ικανοποίηση που αντλεί από το επάγγελμα του, όχι μόνο ως ικανοποίηση από την εργασία του, αλλά και ως ικανοποίηση από τη σταδιοδρομία του γενικότερα»* (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Η εστίαση των ηγετών στη λήψη αποφάσεων και τις επικοινωνιακές ενέργειες έχει τη δυνατότητα να επιφέρει θετικές συνέπειες στο κλίμα του σχολείου και την σχολική επιτυχία (Morreale & Pearson, 2008). Οι Harris and Jones (2019) υποστηρίζουν ότι σε «δύσκολα» σχολεία παρατηρείται ισχυρός αρνητικός συσχετισμός μεταξύ κοινωνικών μειονεκτημάτων και σχολικής επιτυχίας. Είναι δυνατό όμως αυτή η τάση να μετριαστεί. Πολλά σχολεία που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και δύσκολες περιστάσεις ανακαλύπτουν και δημιουργούν καταστάσεις οι οποίες προσδίδουν σημαντικής αξίας επιτυχίες στη μάθηση των μαθητών. Προκειμένου να επιτευχθεί και να διατηρηθεί μια τέτοια βελτίωση, οι ηγέτες σε τέτοια σχολεία συνήθως υπερβαίνουν αυτό που μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κανονικές προσπάθειες» κατά βάση παρακινούμενοι από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτά τα σχολεία ενθαρρύνονται από τους ηγέτες να εργάζονται σκληρότερα από τους συναδέλφους τους σε ευνοϊκότερες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Harris & Jones, 2019). Όταν οι ηγέτες των σχολείων απορρίπτουν τη σημασία της αυτονομίας των εκπαιδευτικών, συνήθως το κάνουν επειδή ανησυχούν τόσο για τις ανάγκες των μαθητών και δε μπορούν να αισθάνονται άνετα να εγκαταλείψουν τον έλεγχο. Όμως μια άκαμπτη συμπεριφορά αναφορικά στην ευθύνη και τον έλεγχο τελικά εμποδίζει την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι άνωθεν εντολές και η καθοδήγηση από την κορυφή προς τα κάτω τυπικά αποτυγχάνουν - διότι τελικά αποδυναμώνουν και αποθαρρύνουν και εμποδίζουν την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του μαθήματος. Επομένως, ένας αποτελεσματικός ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από την προετοιμασία, την ενθάρρυνση της αυτονομίας, την απόδοση πραγματικών επιλογών στους συνεργάτες τους εκπαιδευτικούς. Τότε είναι δυνατή η πραγματική ανάπτυξη των μαθητών (Knight, 2019). Οι Hoy και Miskel (2012) θεωρούν ότι οι ηγέτες είναι απαραίτητοι για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και παρουσιάζουν χρήσιμες

θεωρητικές προοπτικές σε μια αυξανόμενη βάση γνώσεων για την ηγεσία. Η ηγεσία αφορά στην επικοινωνία μηνυμάτων πρόσκλησης σε άτομα και ομάδες με τους οποίους οι ηγέτες αλληλεπιδρούν προκειμένου να οικοδομήσουν και να δράσουν σε ένα κοινό και εξελισσόμενο όραμα για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών εμπειριών για τους μαθητές (Stoll & Fink, 1996). Όμως, οι ίδιοι σημειώνουν ότι κάποιοι, όπως ο Elmore (2000) και ο Finn (2003), ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων ευθύνονται για ανεπαρκή ακαδημαϊκά επιτεύγματα και ότι οι σημερινοί ηγέτες δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη να επιφέρουν τις αναγκαίες αλλαγές. Αυτοί οι επικριτές τους ισχυρίζονται ότι οι ηγέτες των σχολείων, δεν ανταποκρίνονται επαρκώς στα διοικητικά και εκπαιδευτικά πρότυπα, δεν καθοδηγούν και δεν κατευθύνουν, δεν επιχειρούν να ενσωματώσουν επαναστατικές νέες τεχνολογίες πληροφόρησης στα σχολεία τους, δεν εκσυγχρονίζουν τις ξεπερασμένες διοικητικές δομές και δεν παρέχουν τις απαραίτητες υπηρεσίες σε όλους τους μαθητές (Hoy & Miskel, 2012). Η Rosenholtz (1989) σημειώνει ότι τα σχολεία με ένα ισχυρό κανονιστικό περιβάλλον επικεντρωμένο στους εκπαιδευτικούς στόχους προωθούν μια άποψη της διδασκαλίας ως ένα σύνολο δεξιοτήτων και γνώσεων που μπορούν να μαθευτούν και να αναπτυχθούν με την πάροδο του χρόνου και όχι ως μια ιδιοσυγκρασιακή και μυστηριώδη διαδικασία που διαφέρει ανάλογα με τον κάθε δάσκαλο και επομένως του προκαλεί αβεβαιότητα σχετικά με τον στόχο της εργασίας του. Οι Διευθυντές που αποδίδουν υψηλό επίπεδο αβεβαιότητας στη διδακτική πρακτική δεν επιθυμούν να παραιτηθούν από τον έλεγχο, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδράμουν. Αντιθέτως, η ίδια παρατηρεί, ότι συγκεκριμένοι διευθυντές αξιοποιούν τις ικανότητές τους σε συγκεκριμένες προσπάθειες που στοχεύουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, αναπτύσσοντας τη σαφήνεια για το τι πρέπει να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί (Rosenholtz 1989). Δεδομένης της σημασίας της καθοδηγητικής ηγεσίας, οι Bush & Glover (2003) προτείνουν την υλοποίηση προγραμμάτων τα οποία πρέπει να επικεντρωθούν στη μάθηση, τον κύριο σκοπό των σχολείων, και στη διδασκαλία που απαιτείται για την προώθηση της αποτελεσματικής μάθησης, πράγμα το οποίο σημαίνει κατάρτιση των ηγετών για να διασφαλιστεί ότι είναι σε θέση τόσο να παρακολουθούν και να αξιολογούν τη διδασκαλία και τη μάθηση όσο και να είναι ικανοί να εφαρμόσουν στρατηγικές όπως η παρατήρηση στην τάξη ως μέρος της διαδικασίας αξιολόγησης. Η κατάρτιση θα πρέπει να περιλαμβάνει τη διοίκηση και την ηγεσία ώστε να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή του οράματος (Bush & Glover 2003). Η σχολική ηγεσία συχνά θεωρείται ως επικεφαλής διοίκηση και μια τέτοια προοπτική περιορίζει την ηγεσία σε ένα άτομο πράγμα το οποίο συνεπάγεται μία μόνη ηγεσία. Η μακροχρόνια εμπιστοσύνη στη δύναμη του ενός είναι υπό αμφισβήτηση. Σήμερα, μιλάμε περισσότερο για κοινή ηγεσία, ομάδες ηγεσίας και κατανεμημένη ηγεσία από ποτέ άλλοτε (Southworth, 2002). Θεωρείται (MacBeath, 2005) ότι η κατανεμημένη (distributed leadership) ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη διεύρυνση του πεδίου της ηγεσίας, ώστε να συμπεριληφθούν και άλλοι που μπορεί

να μην κατέχουν καμία επίσημη ηγετική θέση στο σχολείο. Οι άνθρωποι του σχολείου ενθαρρύνονται να αναλάβουν πρωτοβουλία ή να παρεμβαίνουν όταν βλέπουν κάτι που παραβιάζει τις αξίες του σχολείου. Ο Διευθυντής συνεργάζεται με άλλους για να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό περιβάλλον, το οποίο ενθαρρύνει καινοτόμες ιδέες από όλα τα μέλη του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το προσωπικό υποστήριξης. Συνεχίζοντας ο MacBeath (2005) αναφέρει ότι θα πρέπει να καταβάλλονται προσπάθειες για να καθιερωθεί μια κοινή ηγεσία και ένα κοινό όραμα μεταξύ του προσωπικού σχετικά με το μέλλον του σχολείου. Αυτό επιτυγχάνεται με τη συμμετοχή όλων του προσωπικού στη λήψη σημαντικών αποφάσεων: τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής, βοηθώντας το προσωπικό να θεωρεί το σχέδιο σχολικής ανάπτυξης ως δική του δημιουργία (MacBeath, 2005). Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει με τους γονείς με σαφήνεια και συναισθηματισμό, τότε δεν μπορεί να ενθαρρύνει την απαραίτητη συμμετοχή των γονέων η οποία και υποστηρίζει τα μαθησιακά επιτεύγματα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να επικοινωνήσει ανοιχτά και πραγματικά με τους εκπαιδευτικούς, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προωθήσει ένα θετικό εκπαιδευτικό κλίμα. Εάν ένας ηγέτης δεν μπορεί να ακούσει με ακρίβεια τις ρητές και σιωπηρές ανησυχίες των μαθητών, τότε θα πρέπει να προσπαθήσει πολύ για να προσφέρει ένα παραγωγικό σχολικό περιβάλλον (Dotger, 2011). Οι Διευθυντές, ως σχολικοί ηγέτες, αποτελούν τους καταλύτες για την αλλαγή στα αποτελεσματικά σχολεία και θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες στην επιτυχή εφαρμογή του μοντέλου του αποτελεσματικού σχολείου. Προγράμματα βελτίωσης του προσωπικού ως τυπικές διαδικασίες βελτίωσης ως βάση για την αύξηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, περιγράφουν σαφή και διαδοχικά βήματα για τη διαχείριση σχολικών ομάδων βελτίωσης, κατευθύνονται από τον Διευθυντή (Hallinger, 1992). Χαρακτηριστικά οι Hoy and Miskel (2013) αναφέρονται στην έρευνα των Chung and Miskel (1989) οι οποίοι συνοψίζουν χαρακτηριστικά τις επαγγελματικές ενασχολήσεις των Διευθυντών των σχολείων ως (1) Στη διοίκηση των σχολείων κατά την οποία ως διευθυντές των σχολείων εργάζονται πολλές ώρες σε έναν αδυσώπητο και επομένως, εξαντλητικό ρυθμό. (2) Οι Διευθυντές, ως ηγέτες των σχολείων, βασίζονται σε λεκτικά μέσα, περνούν πολύ χρόνο περπατώντας γύρω από το κτίριο και μιλάνε με άτομα και ομάδες. (3) Οι δραστηριότητες του διευθυντή μεταβάλλονται σημαντικά και ως εκ τούτου, οι Διευθυντές αναγκάζονται να τροποποιούν συνεχώς τα μέσα και τα καθήκοντά τους. (4) Για τους διευθυντές του σχολείου, η εργασία είναι κατακερματισμένη, ο ρυθμός είναι γρήγορος και φρενήρης, η ασυνέχεια είναι διαδεδομένη και ο χρόνος συγκέντρωσης είναι μικρός (Hoy & Miskel, 2013).

## **2.6. Αφοσίωση των εκπαιδευτικών**

Ο Σαϊτης (1992) αναφέρει ότι Διοίκηση είναι «...ο ορθολογικός συνδυασμός διάφορων συνεργατικών δραστηριοτήτων σε μια οργάνωση για την επίτευξη

*συγκεκριμένων σκοπών.»* Ο ίδιος αναφέρει ότι η διοίκηση απαιτεί ένα σύνολο ενεργειών απαραίτητων για την επίτευξη του σκοπού του οργανισμού και τα επιμέρους στοιχεία που διακρίνουμε στο χώρο αυτής είναι, ο καθορισμός του σκοπού, ο καταμερισμός του έργου, η ανάγκη συνεργασίας ανάμεσα στους εργαζόμενους ή στις ομάδες τους, η εκτέλεση του έργου και η αξιοποίηση του αποτελέσματος, η αξιολόγηση και η εφαρμογή διορθωτικών μέτρων για μελλοντικές περιπτώσεις όπου απαιτούνται (Σαΐτης, 1992). Οι Cook and Wall (1980) σημειώνουν ότι η έννοια της Οργανωσιακής Δέσμευσης ή Οργανωσιακής Αφοσίωσης (Organizational Commitment) αναφέρεται στις συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ατόμου στα χαρακτηριστικά του οργανισμού στον οποίο εργάζεται. Αφορά τα συναισθήματα της προσκόλλησης στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, στον ρόλο του σε σχέση με αυτόν και την προσκόλληση στον οργανισμό για το συμφέρον του (του οργανισμού) και όχι για την αυστηρά οργανική του αξία. Ως θετικό αποτέλεσμα της ποιότητας της εργασιακής εμπειρίας, η έννοια της οργανωτικής αφοσίωσης μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας που συμβάλλει στην υποκειμενική ευεξία του ατόμου στην εργασία του (Cook & Wall, 1980). Οι Rahman and Hanafiah (2002) σταχυολογούν ορισμούς ερευνητών για την Οργανωσιακή Αφοσίωση. Κάποιες από αυτές είναι: Η προσκόλληση του κεφαλαίου της ευαισθησίας και του συναισθήματος ενός ατόμου στην ομάδα. Κέρδος το οποίο συνδέεται με τη συνέχιση της συμμετοχής στον οργανισμό και χάσιμο το οποίο συνδέεται με την αποχώρηση από τον οργανισμό (Kanter, 1968). Η διαδικασία με την οποία οι στόχοι του οργανισμού και εκείνοι του ατόμου γίνονται ολοένα και πιο ολοκληρωμένοι ή συναφείς (Hall, Schneider, & Nygren, 1970). Η σχετική ισχύς της αναγνώρισης και εμπλοκής ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό (Mowday, Porter, & Steers, 1982). Ο αφοσιωμένος υπάλληλος θεωρεί ότι είναι ηθικό δικαίωμα να παραμείνει στην εταιρεία, ανεξάρτητα από το πόσο ο οργανισμός βελτιώνει την κατάστασή του ή την ικανοποίηση που του παρέχει ο οργανισμός κατά τη διάρκεια ετών (Marsh & Mannari, 1977). Ένα διαρθρωτικό φαινόμενο που συμβαίνει ως αποτέλεσμα ατομικών-οργανωτικών συναλλαγών και αλλαγών στις προβλέψεις ή τις επενδύσεις με την πάροδο του χρόνου (Hrebiniak & Alutto, 1972). Το σύνολο των εσωτερικοποιημένων κανονιστικών πιέσεων για να ενεργεί κάποιος με τρόπο που να ανταποκρίνεται στους οργανωτικούς στόχους και τα συμφέροντα του οργανισμού (Wiener, 1982). Μια παραστατική, συναισθηματική προσκόλληση στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού στον ρόλο κάποιου σε σχέση με τους στόχους και τις αξίες του, και στον οργανισμό για το καλό του, πέραν της καθαρά οργανικής του αξίας (Buchanan, 1974) (Rahman & Hanafiah, 2002).

Ο Edward Deci και ο Richard Ryan (2000) πρότειναν ότι οι άνθρωποι έχουν τρεις εγγενείς ανθρώπινες ανάγκες, οι οποίες δύναται να τους παρακινήσουν. Αυτές είναι η ικανότητα, η αυτονομία και η συσχέτιση. Όταν αυτές οι εγγενείς ανάγκες συνυπάρχουν, τότε αποδίδει και η παρακίνηση, όταν δεν πληρούνται αυτές τότε η

παρακίνηση υποχωρεί. Δηλαδή, οι άνθρωποι θα αισθανθούν κίνητρα όταν νοιώσουν ικανοί σε ό, τι κάνουν, όταν νοιώσουν ότι διαθέτουν μεγάλο βαθμό ελέγχου επί της ζωής τους και όταν νοιώσουν ότι εμπλέκονται σε θετικές σχέσεις. Επίσης ισχύει και το αντίθετο. Όταν οι άνθρωποι ελέγχονται και τους λένε τι πρέπει να κάνουν, δεν βρίσκονται σε καταστάσεις όπου μπορούν να αυξήσουν την ικανότητά τους και δεν βιώνουν θετικές σχέσεις, τα κίνητρά τους θα μειωθούν. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν έχουν μικρή αυτονομία (Knight, 2019). Η έρευνα στην εκπαίδευση έχει επιβεβαιώσει ότι η δυναμική αυτή ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς (Sparks & Malkus, 2015).

Από την άλλη μεριά, οι [εκπαιδευτικοί] πιέζονται από μικρές αποφάσεις, της σχολικής ηγεσίας, που καθορίζουν αν μπορούν να διατηρήσουν την τάξη στους μαθητές τους. Αγωνίζονται να αποφασίσουν τι να διδάξουν και ποιούς πόρους θα χρησιμοποιήσουν, πόσο γρήγορα ή αργά θα ακολουθήσουν τα μαθήματά τους, πώς θα εμπλακούν οι μαθητές με ποικίλες ικανότητες και ενδιαφέροντα και πώς θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις για την τυποποιημένη προετοιμασία των εξετάσεων. Οι περισσότεροι νέοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις μόνοι τους, με λίγη οργανωμένη βοήθεια ή έστω κάποια βοήθεια από τους συναδέλφους τους (Knight, 2019). Με σκοπό τη βελτίωση, προτείνεται από τον Elmore (2000), διαφορετικός τρόπος διοίκησης μεταξύ των σχολείων η οποία θα βασίζεται σε κρίσεις ποιότητας και απόδοσης. Αυτές οι κρίσεις θα είναι σχετικές με το πόσο καλά οι μονάδες μπορούν να διαχειριστούν τους πόρους τους σε μια διαδικασία βελτίωσης. Σε κάποια σχολεία απαιτούνται υψηλά επίπεδα διακριτικής ευχέρειας στις λειτουργίες τους έναντι άλλων. Εάν εφαρμοστεί ευρεία κλίμακα διακριτικής ευχέρειας σε όλα τα σχολεία ουσιαστικά αυτό εγγυάται ότι όσοι γνωρίζουν τι να κάνουν θα βελτιωθούν και όσοι δεν γνωρίζουν θα παραμείνουν ίδιοι ή θα επιδεινωθούν (Elmore, 2000). Ο Hallinger (1992) υποστηρίζει ότι η Καθοδηγητική Ηγεσία (instructional leadership) δεν πρέπει να είναι ο κυρίαρχος ρόλος των διευθυντών αφού οι θεσμικοί εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να είναι δάσκαλοι και οι διευθυντές θα πρέπει να είναι ηγέτες των ηγετών δηλαδή θα πρέπει να είναι οι άνθρωποι που αναπτύσσουν την Καθοδηγητική Ηγεσία στους καθηγητές τους (Hallinger, 1992). Τέλος, ο Mulford (2003) αναφέρει ότι οι βασικές σχέσεις στους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές των σχολείων ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς συμπεριλαμβάνουν παράγοντες όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η σχολική αποτελεσματικότητα, η βελτίωση, η ικανότητα, η Καθοδηγητική Ηγεσία, η Κατανομημένη Ηγεσία, η οργανωτική μάθηση και η ανάπτυξη. Οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά αυτούς τους παράγοντες σε επίπεδο σχολείου, καθώς και να βοηθήσουν στο να αντισταθμιστούν οι υπερβολές των αυξανόμενων και ενίοτε αντιφατικών εξωτερικών πιέσεων. Μια εξειδικευμένη και καλά υποστηριζόμενη ομάδα ηγεσίας στα σχολεία μπορεί να βοηθήσει στην καλλιέργεια της αίσθησης του σκοπού με τον τρόπο που οι

εκπαιδευτικοί προσεγγίζουν τη δουλειά τους. Η παροχή επαγγελματικής αυτονομίας στους εκπαιδευτικούς θα ενισχύσει την ελκυστικότητα του επαγγέλματος ως επιλογή σταδιοδρομίας και θα βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας στην τάξη (Mulford, 2003).

## **2.7. Ταίριασμα Εκπαιδευτικού και Σχολείου**

Οι Judge and Cable (1997) αναφέρουν ότι η έννοια του Ταίριασματος (Fit) είναι γνωστή για τους περισσότερους ανθρώπους στους οργανισμούς. Οι υποψήφιοι που επιλέγουν εργασία επιλέγουν μεταξύ των οργανισμών με βάση την αντίληψή τους για το αν ταιριάζουν με τις θέσεις εργασίας και τους οργανισμούς. Οι ίδιοι συμπληρώνουν ότι μ' αυτό τον τρόπο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις του Ταίριασματος καθώς κινούνται μέσα στην οργανωτική ζωή. Στην πραγματικότητα, οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα, επειδή είναι άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς, είναι καλύτεροι παράγοντες πρόγνωσης των επιλογών των ανθρώπων από ό, τι η πραγματική συσχέτιση μεταξύ ανθρώπων και περιβαλλόντων (Judge & Cable, 1997). Η Μπραϊμή (2015) αναφέρει ότι η Προσαρμογή [το Ταίριασμα] Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O Fit) αφορά στους κλάδους της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος. Η ίδια αναφέρει ότι οι Bretz and Judge (1992) διαπίστωσαν ότι τόσο η αντικειμενικά επιτυχημένη καριέρα, όσο και η υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα επηρεάζονται σημαντικά από τον βαθμό στον οποίο το άτομο ταιριάζει στον οργανισμό και δεδομένου ότι το Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού φαίνεται ότι οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα τόσο την αντικειμενικά όσο και υποκειμενικά επιτυχημένη καριέρα, οι συνέπειες του μη ταιριαστού είναι σοβαρές (Bretz & Judge, 1992). Η ίδια συμπληρώνει ότι άλλος ένας οργανωσιακός παράγοντας είναι το Ταίριασμα Προσώπου – Εργασίας (Person–Job Fit - P-J Fit).

Οι Boon and Biron (2016) σημειώνουν υφίστανται δύο συστατικά του Ταίριασματος Προσώπου–Εργασίας. Το πρώτο είναι το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Debilities - D-A), το οποίο αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δυνατότητες του εργαζομένου ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας. Οι ικανότητες συχνά μετριοούνται ανάλογα με τις στάσεις, την εμπειρία και την εκπαίδευση, και οι απαιτήσεις εργασίας συχνά λαμβάνουν τη μορφή φόρτου εργασίας, απαιτήσεων απόδοσης και οργανικών δραστηριοτήτων (Boon & Biron, 2016). Το δεύτερο είναι το Ταίριασμα Αναγκών –Π αροχών (Needs–Supplies N-S). Οι Cable and DeRue (2002) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών είναι οι εκτιμήσεις της αντιστοιχίας μεταξύ των αναγκών των εργαζομένων και των ανταμοιβών που λαμβάνουν σε αντάλλαγμα για την υπηρεσία και τις συνεισφορές τους σε μια θέση εργασίας. το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ανάγκες του εργαζομένου αντιμετωπίζονται



από τις παροχές που προέρχονται από τη δουλειά του. Οι ανάγκες των εργαζομένων συνίστανται σε ψυχολογικές επιθυμίες, αξίες, στόχους, συμφέροντα και προτιμήσεις, ενώ οι προμήθειες εργασίας περιλαμβάνουν αμοιβή, οφέλη, κατάρτιση, ενδιαφέρουσα και προκλητική εργασία, ευκαιρίες προώθησης, αναγνώριση, καλές συνθήκες εργασίας και εύρος λήψης αποφάσεων. Επειδή ένα μέρος του βασικού κινήτρου για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να δεχθούν θέσεις εργασίας, είναι να αποκτήσουν πρόσβαση στις ανταμοιβές που προσφέρουν οι οργανισμοί ως προτροπές, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών (Needs–Supplies N-S) μπορεί να είναι ο πιο σημαντικός τύπος προσαρμογής από την άποψη των εργαζομένων (Cable & DeRue, 2002). Ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων επικεντρώνεται περισσότερο στην εργασία αφού οι απαιτήσεις της εργασίας εκπληρώνονται από τους υπαλλήλους, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών έχει μια ισχυρότερη εστίαση στους εργαζόμενους αφού οι ανάγκες των εργαζομένων εκπληρώνονται από την εργασία (Boon & Biron, 2016).

## **2.8. Ο Διευθυντής και οι Εκπαιδευτικοί της Ελληνικής Εκπαίδευσης.**

### **2.8.1. Οι Εκπαιδευτικοί.**

«Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ'επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών οφείλουν να εναρμονίζονται με τους στόχους αυτούς. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί: Διδάσκουν στους μαθητές τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Διαπαιδαγωγούν και εκπαιδεύουν τους μαθητές σύμφωνα με τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής...» (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 36). Το σύστημα διορισμού και προσλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βασίζεται σε επιλογή με σειρά προτεραιότητας από το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Συγκεκριμένα, οι κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι λειτουργικές ανάγκες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καλύπτονται με επιλογή προσωπικού που διενεργείται από το ΑΣΕΠ βάσει προτεραιότητας, σύμφωνα με απόλυτα προσδιορισμένα μετρήσιμα κριτήρια (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 2019, κεφ. Ε'). Οι εκπαιδευτικοί, κατά βάση έχουν ως κύρια αρμοδιότητα τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10).

Έτσι, «ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου αποτελείται από όλους τους διδάσκοντες στο σχολείο με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και έχει ως πρόεδρο το διευθυντή του σχολείου... ..Ο σύλλογος διδασκόντων έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπιση τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου. Μπορεί να αποφασίσει το χωρισμό των μελών του σε τομείς γνώσεων, με στόχο τον καλύτερο συντονισμό της διδασκαλίας και της εφαρμογής των εκπαιδευτικών μεθόδων» (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. ΣΤ, αρθ. 10). Σχετικά με τα εργασιακά τους χαρακτηριστικά, σημειώνεται ότι οι μεταθέσεις και τοποθετήσεις των μονίμων εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα σχολεία πραγματοποιείται επίσης με συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία προβλέπονται από μία σειρά Νόμων και διατάξεων. Αρμόδια όργανα για τις μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι τα κεντρικά υπηρεσιακά συμβούλια (ΚΥΣΠΕ - ΚΥΣΔΕ) και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια (ΠΥΣΠΕ-ΠΥΣΔΕ). Οι τελικές αποφάσεις τοποθέτησης (μονίμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών) λαμβάνονται από τους Διευθυντές εκπαίδευσης ή από τους Περιφερειακούς Διευθυντές Εκπαίδευσης (Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1997; Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1996). Τέλος, σημειώνεται ότι, ο άμεσος προϊστάμενος των εκπαιδευτικών αλλά και πειθαρχικός προϊστάμενός τους, δεν είναι ο Διευθυντής του σχολείου [όπως πιστεύουν πολλοί] αλλά ο Διευθυντής Εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ. 2γ, αρθ. 15). Αναφερόμενοι στα παραπάνω διαπιστώνουμε την εφαρμογή του γραφειοκρατικό μοντέλο υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση.

### **2.8.2. Ο Διευθυντής του Σχολείου**

Ο Σαϊτης (2008) υποστηρίζει ότι εκτός από την κύρια λειτουργία του σχολείου, δηλαδή τη μορφωτική λειτουργία, υφίσταται και η διοικητική λειτουργία βάσει της οποίας πραγματοποιείται προγραμματισμός, οργάνωση, συντονισμός και έλεγχος των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτή η διοικητική λειτουργία παρέχεται μέσω της σχολικής διεύθυνσης. Ο ίδιος προτείνει ότι ο όρος «σχολική διεύθυνση» προσδιορίζει μια διακεκριμένη περιοχή (ή λειτουργία) μιας σχολικής μονάδας πάνω στην οποία έχει εξουσία ένα διευθυντικό στέλεχος για την εκτέλεση καθορισμένων δραστηριοτήτων. Η σχολική διεύθυνση... ..απορρέει από το γεγονός ότι το σχολείο αποτελεί οργανωτικό σχηματισμό του κράτους που επιδιώκει να πετύχει τους στόχους του (μορφωτικούς και εκπαιδευτικούς) ασκώντας δημόσια εξουσία» (Σαϊτης, 2008). Όμως ο «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την

εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του... » (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, παρ. Δ1, αρθ. 10). Ο Διευθυντής του σχολείου, λοιπόν, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, αποτελεί όργανο διοίκησης κάθε σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με τον υποδιευθυντή και το σύλλογο των διδασκόντων (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985, αρθ. 11). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.1, αρθ. 27). *«Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας: α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. β) Καθοδηγεί και βοηθεί τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα. γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. δ) Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, παρ.2, αρθ. 27). Επίσης *«... Ο Διευθυντής ... ..του σχολείου συνεργάζεται με... .. τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.»* Επίσης *«Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας...»* (ΥΠΕΠΘ, 2001, αρθ. 28).

Πέραν των προβλεπομένων από τη νομοθεσία, οι απόψεις ακαδημαϊκών και ερευνητών για τα χαρακτηριστικά και τις προσδοκίες της κοινωνίας από τον Διευθυντή Σχολείου, μάλλον συγκλίνουν. Ο Σαϊτής (2008) αναφέρει ότι ο διευθυντής *«επιδρά σε πολύ μεγάλο βαθμό στη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου, αφού έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει τα κίνητρα και τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας το κατάλληλο κλίμα και περιβάλλον εργασίας»* (Σαϊτής, 2008). Συγκεκριμένα, οι Λεμονή και Κολεζάκης (2013) αναφορικά στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες Διευθυντών των σχολείων σημειώνουν ότι ο χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει συγκεντρωτικό

χαρακτήρα παρά τις τελευταία εμφανιζόμενες τάσεις αποκέντρωσης έστω και σε ζητήματα ήσσονος σημασίας. Οι ίδιοι συνεχίζουν αναφέροντας ότι στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού αυτού διοικητικού χαρακτήρα του συστήματος, ο διευθυντής του σχολείου καλείται να επιληφθεί και να διεκπεραιώσει ένα μεγάλο αριθμό αρμοδιοτήτων και καθηκόντων. Έχει ως αρμοδιότητα και υπευθυνότητα (ηθική και κανονιστική), πέρα από τη διεκπεραίωση ποικίλων γραφειοκρατικών διαδικασιών, να κατέχει βασικές γνώσεις διοίκησης, οργάνωσης, διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού αλλά και να είναι ικανός να εφαρμόσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου της σχολικής μονάδας (Λεμονή, & Κολεζάκης, 2013). Η Στραβάκου (2003) υποστηρίζει ότι ο Διευθυντής φέρει μεγάλη ευθύνη αναφορικά στη λειτουργία της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει και του πολλαπλού ρόλου τον οποίο καλείται να διαδραματίσει αφού καλείται, να οργανώνει και να διοικεί το σχολείο, να συντονίζει ομάδες ανθρώπων της σχολικής κοινότητας και συνεχώς να αναμορφώνει και να αναβαθμίζει το έργο της σχολικής μονάδας κ.ά. (Στραβάκου, 2003). Οι Argyropoulou and Symeonidis (2017), προέβησαν σε εμπειρική μελέτη περίπτωσης βάσει της οποίας διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ορισμένα θεωρούμενα προσόντα, δεξιότητες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας Διευθυντών ως προς το βαθμό συσχέτισής τους με την αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους. Στην έρευνά τους αυτή διαπίστωσαν ότι *«ο βαθμός συγκέντρωσης [των εκπαιδευτικών] στο πρόσωπο ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας είναι ευθέως ανάλογος με την ικανότητά του να ασκεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες που προκύπτουν από τη θέση του»*. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι το πιο σημαντικό προσόν για ένα Διευθυντή σχολικής μονάδας ελληνικού σχολείου, θεωρείται, το να είναι ευσυνείδητος και ηθικός ενώ ακολουθούν η ικανότητα του να είναι καλός συνεργάτης και το να είναι δίκαιος (Argyropoulou & Symeonidis, 2017). Τέλος, ο Σταύρου (2019) αναφέρει ότι *«ο Διευθυντής του ελληνικού δημόσιου σχολείου ασχολείται από τη μια πλευρά με διαχειριστικά/ γραφειοκρατικά θέματα που αφορούν την καθημερινή λειτουργία της σχολικής του μονάδας -ως εκτελεστικό όργανο της εξουσίας- και από την άλλη οφείλει να ανταποκριθεί στον ρόλο του ως ηγέτης ενός σύγχρονου, συνεργατικού και αποτελεσματικού σχολείου που βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία»* (Σταύρου, 2019).

### 3. Η Έρευνα

#### 3.1. Ερευνητικά Εργαλεία εν γένει

Η έρευνα βασίστηκε σε ένα ερευνητικό εργαλείο – ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου [δηλώσεις] στοιχειοθετήθηκαν από προγενέστερα ερευνητικά εργαλεία, Μέτρα ή Κλίμακες. Αυτό πραγματοποιήθηκε ώστε να αξιοποιηθεί παλαιότερη ερευνητική εμπειρία και κυρίως για να προκύψει μία Κλίμακα με διασφαλισμένη την εγκυρότητά της. Πέραν της εισαγωγικής αναφοράς

η οποία αμέσως ακολουθεί, κατωτέρω αναφέρεται ολιγόλογη περιγραφή των εργαλείων τα οποία αξιοποιήθηκαν στην παρούσα.

Οι Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, and Awad (2008) αναφέρουν ότι εκτός από τους εννέα παράγοντες ηγεσίας, ερευνητικά εργαλεία (e.g., MLQ) αξιολογούν επίσης τις αντιλήψεις των υποκειμένων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του στυλ ηγεσίας σε τρεις επιπλέον τομείς έκβασης. Ο πρώτος τομέας αφορά στην *αποτελεσματικότητα* (Effectiveness - EFF), και εξετάζει το πόσο τα υποκείμενα θεωρούν τους εαυτούς τους ως αποτελεσματικούς ηγέτες. Ο δεύτερος τομέας αφορά στην *ικανοποίηση* (Satisfaction - SAT) η οποία παριστάνει ένα μέτρο για το πόσο ικανοποιημένα είναι τα υποκείμενα, ως ηγέτες, με τα αποτελέσματα της ηγεσίας την οποία ασκούν. Ο τρίτος τομέας αφορά στην *πρόσθετη προσπάθεια* (Extra Effort - EE) και αφορά σε πόση πρόσθετη εργασία τα υποκείμενα, ως ηγέτες, πιστεύουν ότι είναι σε θέση να αποκομίσουν από τους υφισταμένους τους, πέρα από τις αρχικά δηλωμένες οργανωτικές προσδοκίες, με βάση την άσκηση των ηγετικών ικανοτήτων τους. Αυτό το τρίτο αποτέλεσμα μπορεί αξιόπιστα να υποστηριχθεί ότι είναι ανάλογο με την επιθυμία των ακολούθων να προσφέρουν επιπλέον εργασία, πέρα από την απολύτως απαραίτητη, δηλαδή αυτό που έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία της οργανωτικής ψυχολογίας ως *υπερβατική οργανωσιακή συμπεριφορά ή φιλότιμη εργασιακή συμπεριφορά* - (Organizational Citizenship Behavior - OCB) (Organ, 1988). Ερευνητικές αναλύσεις έδειξαν μια ισχυρή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των τριών μεταβλητών οι οποίες αφορούσαν στην αποτελεσματικότητα, την ικανοποίηση και την πρόσθετη προσπάθεια (Horwitz, I., Horwitz, S., Daram, Brandt, Brunicardi, & Awad, 2008). Οι Resick et al. (2007) προτείνουν, η μελλοντική έρευνα, να εξετάσει ένα ευρύτερο φάσμα εργασιακών σχέσεων, αποφάσεων και συμπεριφορών. Η μελλοντική έρευνα θα πρέπει επίσης να εξετάσει το μεσολαβητικό ρόλο άλλων χαρακτηριστικών, όπως η συναισθηματική σταθερότητα. Η καλύτερη κατανόηση της σπουδαιότητας της εφαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού στο χώρο εργασίας θα αποκαλυφθεί με την εξέταση της προσαρμογής του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού σε συνδυασμό με άλλες μορφές περιβαλλοντικής προσαρμογής ή και προσωπικά χαρακτηριστικά, παρά με εξέταση του Ταιριάσματος Προσώπου–Οργανισμού από μόνο του (Resick et al., 2007).

**Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ).** Οι Avolio and Bass (2004) αναφέρουν ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) αξιολογεί τρεις διαφορετικές μορφές ηγεσίας: τη Μετασχηματιστική, τη Συναλλακτική και την Παθητική-Αποφευκτική. Επιτρέπει στα άτομα να μετρήσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους σε σχέση με συγκεκριμένες συμπεριφορές ηγεσίας (χρησιμοποιώντας τη φόρμα Ηγέτη (Leader form) ή τη φόρμα του Εαυτού

(Self form), αλλά ο πυρήνας του MLQ έγκειται στο rater/other feedback το οποίο ενεργοποιείται με τη φόρμα Εκτιμητή (Rater). Το MLQ σχεδιάστηκε με μέθοδο ανάδρασης (feedback) 360 μοιρών. Οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν σε 45 αντικείμενα στο MLQ 5x-Short (η τρέχουσα, κλασική έκδοση) χρησιμοποιώντας κλίμακα συμπεριφοράς 5 σημείων (κλίμακα Linkert από "Καθόλου" έως "Συχνά, αν όχι πάντα"). Απαιτούνται περίπου 15 λεπτά για την ολοκλήρωση του MLQ 5x-Short. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι το Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) είναι ένα ευρέως καθιερωμένο και εκτενώς διερευνημένο και επικυρωμένο όργανο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Δια του MLQ έχουν αναδειχθεί αρκετά εποικοδομητικά αποτελέσματα για την μετασχηματιστική ηγεσία. Η Κατασκευαστική Εγκυρότητά του (Construct Validity) εξηγείται διεξοδικά βάσει παραγοντικών αναλύσεων οι οποίες οδήγησαν στη σύνθεση ενός μοντέλου έξι παραγόντων για το MLQ. Επιπλέον, μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Αντωνάκη (Antonakis et al., 2003), υποστήριξε το μοντέλο ηγεσίας εννέα παραγόντων και τη σταθερότητά του σε ομοιογενείς καταστάσεις. Οι βαθμολογίες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες του MLQ κυμαίνονται από το μέτριο έως το καλό (moderate to good) (Avolio & Bass, 2004). Ο Rowold (2005) περιγράφει λεπτομερέστερα, στο Ερωτηματολόγιο Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - MLQ-5X). Έτσι σημειώνει ότι στο MLQ-5X περιλαμβάνονται πέντε κλίμακες βαθμολόγησης για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, τρεις για τη Συναλλακτική Ηγεσία, μία για την Παθητική-Αποφευκτική και τρεις κλίμακες αποτελεσμάτων. Η πρώτη από τις υποκλίμακες για τη Μετασχηματιστική Ηγεσία είναι εκείνη της Παρακίνησης Έμπνευσης (Inspirational Motivation) με κεντρικό στοιχείο τη διατύπωση και την παράσταση του οράματος από τον ηγέτη. Με θετική στάση του ηγέτη στον οραματισμό του μέλλοντος, οι ακόλουθοι παρακινούνται. Η δεύτερη είναι εκείνη του Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attribut) και αναφέρεται στην απόδοση του χαρακτηριστικού του χαρίσματος στον ηγέτη. Η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior) τονίζει τη συλλογική αίσθηση της αποστολής και των αξιών, καθώς και την ενεργό δράση πάνω σε αυτές τις αξίες. Η τέταρτη, η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation) περιλαμβάνει τη διερεύνηση της αμφισβήτησης των υποθέσεων των πεποιθήσεων των ακολούθων, την ανάλυσή τους στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις λύσεις που δημιουργούν. Το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration) προσδιορίζεται λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες των ακολούθων και αναπτύσσοντας τις ατομικές τους δυνάμεις.

Από την πλευρά των κλιμάκων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, η πρώτη, η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward) αποτελεί ηγετική συμπεριφορά με την οποία ο ηγέτης επικεντρώνεται σε σαφώς προσδιορισμένα καθήκοντα, ενώ παράλληλα παρέχει στους οπαδούς ανταμοιβές (υλικές ή ψυχολογικές) για την εκπλήρωση

αυτών των καθηκόντων. Στην Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (Management-by-Exception-Active), ο ηγέτης παρακολουθεί και αναζητά ενεργά αποκλίσεις από κανόνες και πρότυπα, προκειμένου να αποφύγει αυτές τις παρεκκλίσεις. Εάν είναι αναγκαίο, λαμβάνονται διορθωτικά μέτρα. Στην τρίτη, την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (Management-by-Exception-Passive), ο ηγέτης παρίσταται μόνο όταν εντοπιστούν σφάλματα ή εάν δεν έχουν επιτευχθεί τα πρότυπα. Ακόμη, στην Αποφευκτική Ηγεσία ή Μη Ηγεσία (Laissez-Faire), μια ακόμη πιο παθητική προσέγγιση η οποία, βασικά, ορίζεται ως απουσία ηγεσίας ή μη ηγεσία. Ως εκ τούτου, η Laissez-faire χρησιμοποιείται ως αντίθεση με τις πιο ενεργές μορφές της Μετασχηματιστικής και της Συναλλακτικής προσέγγισης τη ηγεσίας.

Τα τρία κριτήρια αποτελεσμάτων (εξαρτημένα μέτρα)τα οποία περιλαμβάνονται στο MLQ είναι η Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort - EEF) των ακόλουθων, η αποτελεσματικότητα της συμπεριφοράς του ηγέτη ή Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα (Effectiveness of leader's behavior - EFF), και η ικανοποίηση των ακολούθων ή Ηγεσία και Ικανοποίηση (Satisfaction - SAT) με τον αντίστοιχο ηγέτη τους (Rowold, 2005). Η δομή του Ερωτηματολογίου Πολυπαραγοντικής Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire -MLQ) παρίσταται στον (Πίνακας 3.1-1).

**Πίνακας 3.1-1. Η δομή του MLQ. Πηγή: Rowold, J. (2005).**

Μετασχηματιστική Ηγεσία - <i>Transformational leadership</i>			
1	Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM
2	Γνωρίσματος Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila
3	Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb
4	Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS
5	Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC
Συναλλακτική Ηγεσία - <i>Transactional leadership</i>			
1	Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR
2	Διοίκηση κατ’ Εξαίρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE
3	Διοίκηση κατ’ Εξαίρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP
1	Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire		LF
Εξαρτημένα Μέτρα - <i>Dependent Measures</i>			
1	Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF
2	Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF
3	Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT

**Κλίμακα Resick, Baltes, and Shantz.** Οι Resick, Baltes, and Shantz (2007) συνέθεσαν σχετική κλίμακα με την οποία εξέτασαν τις οριακές συνθήκες που περιβάλλουν τη σημασία της αντίληψης του Ταίριασματος Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) για τις στάσεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία. Υπέθεσαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού συνδέεται ισχυρά με την ικανοποίηση και τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν το Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) συνδέεται με την εργασία ή το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) είναι χαμηλά συνδεδεμένο, ή το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού είναι ισχυρότερα σχετικό με τις αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι υποθέσεις τους δοκιμάστηκαν μεταξύ 299 συμμετεχόντων σε πρόγραμμα πρακτικής άσκησης διάρκειας 12 εβδομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται περισσότερο με την ικανοποίηση όταν τα άτομα βιώνουν υποβαθμισμένο (χαμηλό) Εργασιακό Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών. Το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζονταν στενότερα με τις προθέσεις επιλογής θέσεων εργασίας, όταν τα άτομα βίωναν χαμηλό Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων ή ήταν πολύ ευσυνειδήτα. Επίσης, το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού σχετίζεται με την αποδοχή της προσφοράς εργασίας για τα ιδιαίτερα ευσυνειδήτα άτομα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τα Μέτρα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα κατωτέρω:

*Μέτρα αντιλήψεων για το Ταίριασμα.* Τα στοιχεία για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού, μετρήθηκαν με μία κλίμακα 5 θέσεων η οποία προέκυψε από το συνδυασμό στοιχείων από τους Cable and Judge (1996) και τους Saks and Ashforth (1997) αναφορικά σε ανακοίνωση τους επί συμπληρωματικών στοιχείων για το Ταίριασμα Προσώπου–Οργανισμού. Η εσωτερική αξιοπιστία (συνολική) ήταν  $\alpha = 0.94$  [excellent]. Τα αντιλαμβανόμενα Ταίριασματα Αναγκών-Παροχών και Απαιτήσεων-Ικανοτήτων μετρήθηκαν από τις κλίμακες αντιλήψεων οι οποίες αναπτύχθηκαν επίσης από τους Cable and Judge και από τους Saks και Ashforth (Resick, Baltes, & Shantz, 2007) . Για το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων (Demands–Abilities - D-A) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,72$ . Για το Ταίριασμα Αναγκών-Παροχών (Needs–Supplies Fit - N-S) χρησιμοποιήθηκαν 4 στοιχεία και η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,92$ .

*Μέτρο για την Ευσυνειδησία.* Η Ευσυνειδησία μετρήθηκε με τη χρήση κλίμακας 12 στοιχείων με εσωτερική αξιοπιστία  $\alpha = 0,78$

*Μέτρο για την Ικανοποίηση.* Μετρήθηκε με δύο στοιχεία. η εσωτερική αξιοπιστία ήταν  $\alpha = 0,78$ . Μέτρο για τις προθέσεις και αποφάσεις επιλογής θέσεων εργασίας. Η πρόθεση αποδοχής προσφοράς εργασίας μετρήθηκε με ένα μόνο στοιχείο.



*Ελεγχόμενες Μεταβλητές.* Τα άτομα με προηγούμενη επαγγελματική εμπειρία μπορεί να έχουν προκαταλήψεις σχετικά με τους τύπους των οργανισμών στους οποίους εργάζονται, οι οποίοι θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις αντιλήψεις για το Ταίριασμα, τις εργασιακές συμπεριφορές και τις αποφάσεις των υπάλληλων. Έτσι ελέγχθηκαν οι μήνες επαγγελματικής εμπειρίας πλήρους απασχόλησης και η προϋπηρεσία στον οργανισμό.

Συμπερασματικά, τα ευρήματα των Resick et al. (2007) απέδειξαν ενδιάμεσες σχέσεις του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού (P-O Fit) και των στάσεων οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, ενώ το Ταίριασμα Απαιτήσεων-Ικανοτήτων και τα χαρακτηριστικά ευσυνειδησίας παρουσίασαν μέτρια σχέση μεταξύ του Ταίριασματος Προσώπου–Οργανισμού και των προθέσεων και των αποφάσεων των εργαζομένων (Resick et al. 2007).

**Organizational Commitment Questionnaire** (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Mowday, Steers, and Porter (1979) αναφέρουν ότι με σχετική έρευνά τους στόχευσαν στην ανάπτυξη και επικύρωση ενός Μέτρου για τη δέσμευση [αφοσίωση] (commitment) των εργαζομένων στους οργανισμούς εργασίας. Το εργαλείο, που ανέπτυξαν, καλείται Ερωτηματολόγιο Οργανωτικής Αφοσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire - OCQ). Με βάση μια σειρά μελετών μεταξύ 2563 υπαλλήλων σε εννέα διαφορετικούς οργανισμούς, ερευνητικοί έλεγχοι και επανέλεγχοι βρέθηκαν ικανοποιητικά αξιόπιστοι και διαπιστώθηκε αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας. Επιπροσθέτως, επιβεβαιώθηκαν διασταυρωμένα αποδεικτικά στοιχεία για αποδεκτά επίπεδα πρόβλεψης, σύγκλισης και διακριτικής εγκυρότητας (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Kanning and Hill (2013) σημειώνουν ότι το Ερωτηματολόγιο Οργανωσιακής Αφοσίωσης (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) σχετίζεται με τη μέτρηση της συναισθηματικής δέσμευσης και βρίσκεται μεταξύ των πλέον χρησιμοποιούμενων οργάνων μέτρησης. Το OCQ αποτελείται από δεκαπέντε στοιχεία, εκ των οποίων τα έξι είναι αντίστροφης βαθμολόγησης. Η αξιοπιστία του OCQ είναι καλά τεκμηριωμένη. Οι τιμές Alpha Cronbach βρίσκονται μεταξύ 0,82 και 0,93 (Lee et al., 1992). Επιπλέον, ο Lam (1998) σε σχετική έρευνά του έδειξε αξιοπιστία 0,59 σε διάστημα 10 εβδομάδων. Επίσης, οι εξετάσεις εγκυρότητας, σε γενικές γραμμές, δείχνουν θετικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι Maier and Woschée (2002) αποδεικνύουν την εγκυρότητα του OCQ με τη βοήθεια επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης δείχνοντας ότι το OCQ αντιπροσωπεύει μία κλίμακα η οποία μπορεί να διακριθεί εμπειρικά και στη μέτρηση και άλλων στάσεων για την εργασία όπως η ικανοποίηση από την εργασία και η εμπλοκή στην εργασία (Kanning & Hill, 2013).

## 3.2. Μεθοδολογία

### 3.2.1. Μέθοδος

Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση, της σχέσης μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάσματος» των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Εξετάζονται παράμετροι όπως το Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit - P-O), η Αφοσίωση (Organizational Commitment), η Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), η Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership, η Αποφευκτική Ηγεσία (Laissez-Faire), η Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), το Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), η Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), η Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), το Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), η Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), η Ικανοποίηση (Satisfaction) των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με την παρούσα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί αναπαράσταση των προαναφερθεισών πτυχών του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τα οποία, από την ερευνήτρια, θεωρούνται πολύπλοκα φαινόμενα και τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα αυτών των φαινομένων τα οποία επιχειρείται να εξηγηθούν. Ουσιαστικά επιχειρείται μια πρόδρομη μοντελοποίηση των φαινομένων (Charanis, 1961).

Με στόχο την υλοποίηση των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως περιγράφηκαν ανωτέρω, ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης* όπως περιγράφεται από τους Cohen and Manion (1994). Σημειώνεται ότι η μέθοδος της επισκόπησης έχει καθιερωθεί ως ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μία μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να εξηγηθεί κάποιο φαινόμενο (όπως στην έρευνά μας) ή να απαντηθούν ερωτήσεις ως οδηγός δράσης. Επιπλέον, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται, παρουσιάζονται σε τέτοια μορφή, σε μετρήσιμη μορφή, και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη στατιστική ανάλυσή τους (Mallick & Verma, 2005). Βάσει της *επισκόπησης*, επιχειρείται να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες, να εντοπισθούν σταθερές και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του υπό διερεύνηση συστήματος (Cohen & Manion, 1994).

Οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να διατυπώσεις συμπεράσματα γενικής ισχύος, επειδή δεν υπάρχουν δύο

άτομα τον να έχουν ακριβώς όμοια αισθήματα, κίνητρα ή συναισθήματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτό που μπορεί να αποτελεί λογική εξήγηση για τον έναν μπορεί να είναι άσχετο για τον άλλον. Επιπλέον, κανένα άτομο δεν παραμένει συνήθως το ίδιο από την μια κατάσταση στην άλλη, εξαιτίας των εμπειριών που μεσολαβούν. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός, συμπληρώσει ένα ψυχολογικό τεστ για δεύτερη φορά, η συμπεριφορά του δε θα είναι ακριβώς ίδια με κάποιον που δεν έχει ξανασυμπληρώσει αυτά τα τεστ άλλη φορά. Επίσης, η αντίδρασή του είναι πιθανόν να επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση με διάφορα στοιχεία στο περιβάλλον του Mallick and Verma (2005). Επειδή έπρεπε να περιοριστούν αυτά τα φαινόμενα, όσο αυτό είναι δυνατό, υιοθετήθηκαν στοιχεία ή δηλώσεις από επιλεγμένα εργαλεία (Μέτρα ή Κλίμακες) τα οποία είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και είχαν επιδείξει σημαντική εγκυρότητα.

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της *επισκόπησης*, διενεργείται ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (σχετικές Κλίμακες), σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας.

Κρίθηκε σημαντικό το να ερωτηθούν τα υποκείμενα για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το Φύλο, η Ηλικία, η Οικογενειακή κατάσταση. Επιπλέον κρίθηκε σημαντικό να ερωτηθούν τα υποκείμενα για επαγγελματικά- δημογραφικά τους στοιχεία όπως τα χρόνια Προϋπηρεσίας τους, ο ανώτερος ακαδημαϊκός τους τίτλος (σπουδές), ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική), το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών), το σε πόσα άλλα σχολεία καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, τη σχέση των σπουδών τους με τα μαθήματα τα οποία διδάσκουν. Τα Δημογραφικά αυτά στοιχεία, είτε προσωπικά είτε επαγγελματικά λειτούργησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, προσέδωσαν στην έρευνα δυνατότητες συσχετισμών αλλά και κύρος.

Αντίστοιχα, ως εξαρτημένες μεταβλητές εξελέγησαν οι αφορούσες στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Επιδιώχθηκε με αυτόν τον τρόπο η ανάκτηση της γνώσης της πραγματικότητας με μεγαλύτερη ακρίβεια.

### **Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία**

Πραγματοποιήθηκε προσέγγιση των 1500 περίπου εκπαιδευτικών της Μαγνησίας (μονίμων). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί επιλέγηκαν, τοποθετήθηκαν ή επανατοποθετήθηκαν στις εργασιακές τους θέσεις, καθ ολοκληρίαν, με διαδικασίες, του ελληνικού μοντέλου δηλαδή του γραφειοκρατικού μοντέλου υπηρεσιακών προσλήψεων και μεταβολών. Η προσέγγιση επιχείρησε να

συγκροτήσει ένα δείγμα ευκολίας (βολικό δείγμα) τέτοιο ώστε να προκύψουν αποτελέσματα ικανοποιητικής εγκυρότητας.

Από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας επεστράφησαν συμπληρωμένα και αξιοποιήσιμα 141 ερωτηματολόγια (ποσοστό  $\approx 9,4\%$ ).

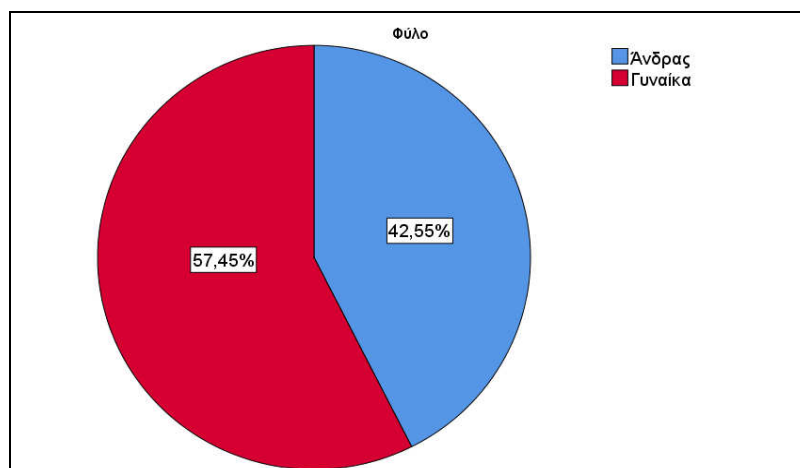
Ο Πληθυσμός λοιπόν των υποκειμένων της έρευνας ορίζεται σαν: *Μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων της Μαγνησίας.*

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των 141 υποκειμένων του Πληθυσμού εμφανίζονται κατωτέρω:

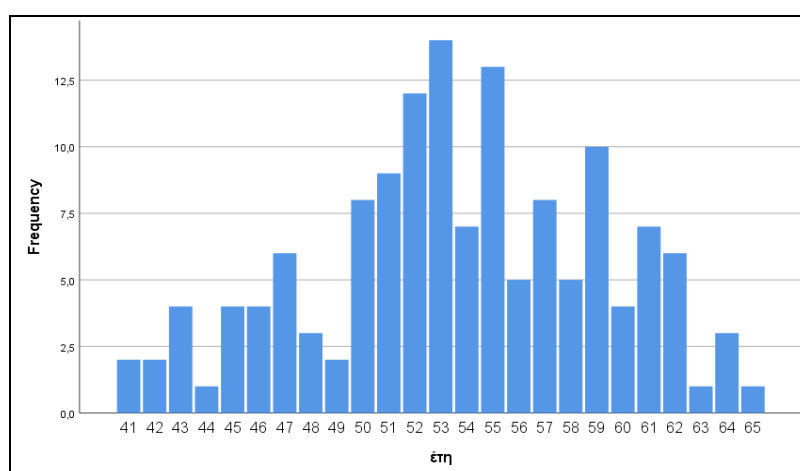
### ***Το δείγμα της έρευνας***

Το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ανήλθε στα 141 αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια. Στο δείγμα, από άποψη φύλου των υποκειμένων, οι Γυναίκες αποτελούν το 57,5% του δείγματος (Διάγραμμα 1.) το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια ικανοποιητική προσέγγιση αφού είναι γνωστό ότι το 98,6% του διδακτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο είναι γυναίκες, και κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού γυναικών ακολουθεί το Δημοτικό (με 70,2%), το Γυμνάσιο (με 66,1%), το Γενικό Λύκειο (με 54,1%) και το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΕΘ (με 44,6%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017) . Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας, από άποψη φύλλου, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ολοκλήρου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

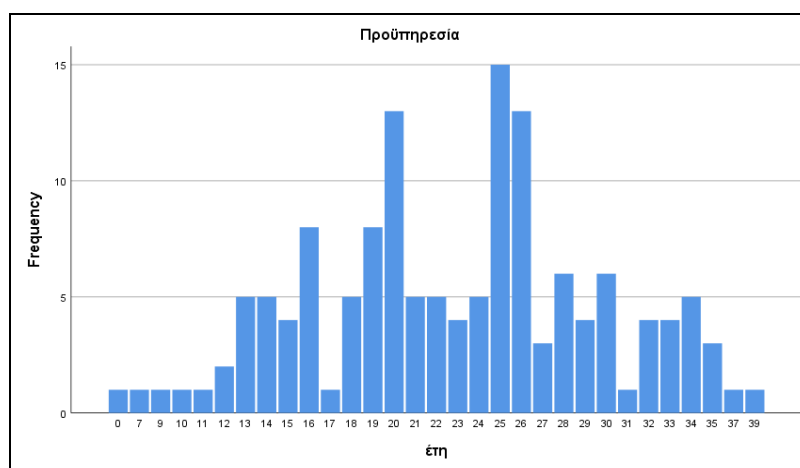
Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (προϋπηρεσία) των εκπαιδευτικών του δείγματος, επίσης μπορεί να θεωρηθούν αναλογικά, ενός σχετικά «γερασμένου» κλάδου, χωρίς νέες προσλήψεις τα τελευταία χρόνια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Οι ηλικίες των υποκειμένων η μέση τιμή για την ηλικία του δείγματος είναι τα 53,6 έτη (Διάγραμμα 2.) και αντίστοιχα για την προϋπηρεσία, ως έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση, τα 22,9 έτη (Διάγραμμα 3.). Χαρακτηριστικό των κατανομών της ηλικίας και της προϋπηρεσίας είναι ότι δείχνουν εμφανώς να ακολουθούν την Κανονική Κατανομή (χωρίς αυτό να επιβεβαιώνεται υπολογιστικά).



**Διάγραμμα 1. Φύλο**

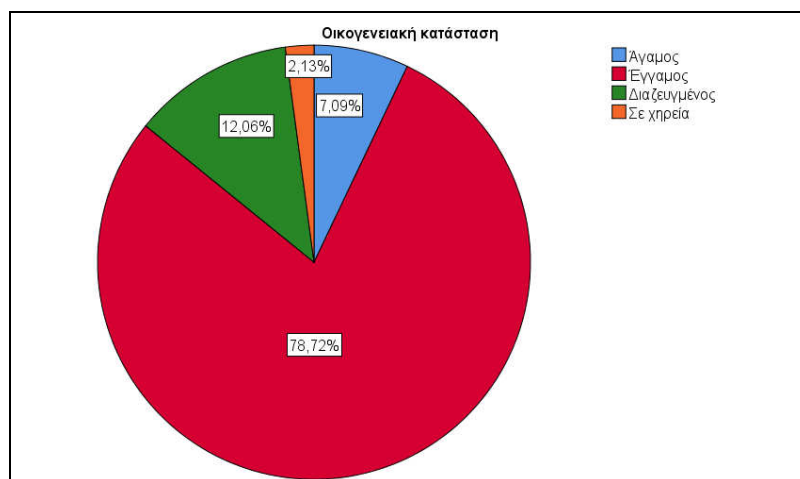


**Διάγραμμα 2. Ηλικία**



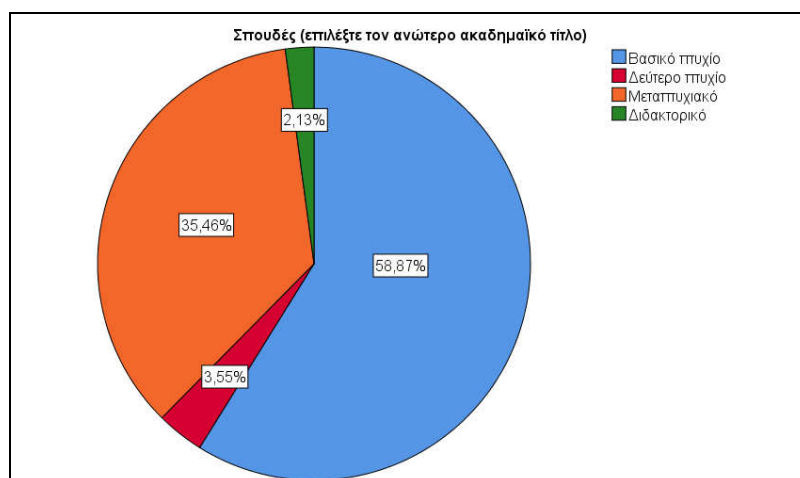
**Διάγραμμα 3. Προϋπηρεσία (έτη εργασίας στη δημόσια εκπαίδευση)**

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 78,7% του δείγματος είναι έγγαμοι, το 12% διαζευγμένοι, 2,1% βρίσκονται σε χηρεία και 12,1% είναι άγαμοι (Διάγραμμα 4.).

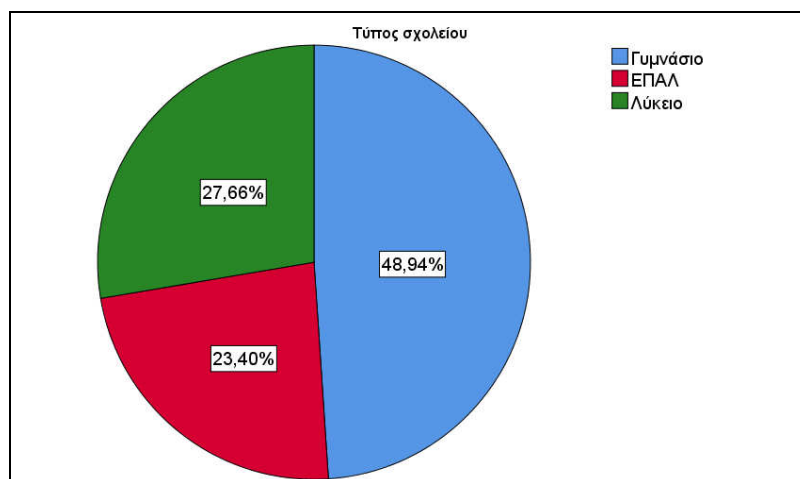


**Διάγραμμα 4. Οικογενειακή Κατάσταση**

Τα περισσότερα υποκείμενα, σε ποσοστό (58,8%) δηλώνουν ως ανώτερο τίτλο το πτυχίο τους, ένα 3,6% δηλώνει και δεύτερο πτυχίο, 35,5% κάτοχοι μεταπτυχιακού και 2,1% κάτοχοι διδακτορικού(Διάγραμμα 5.). Σημειώνεται ότι στη χώρα, το 2016 μεταπτυχιακό τίτλο κατείχε το 31,9% των εκπαιδευτικών και διδακτορικό τίτλο κατείχε το 5,6% των εκπαιδευτικών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017).



**Διάγραμμα 5. Σπουδές (Ανώτερος τίτλος)**



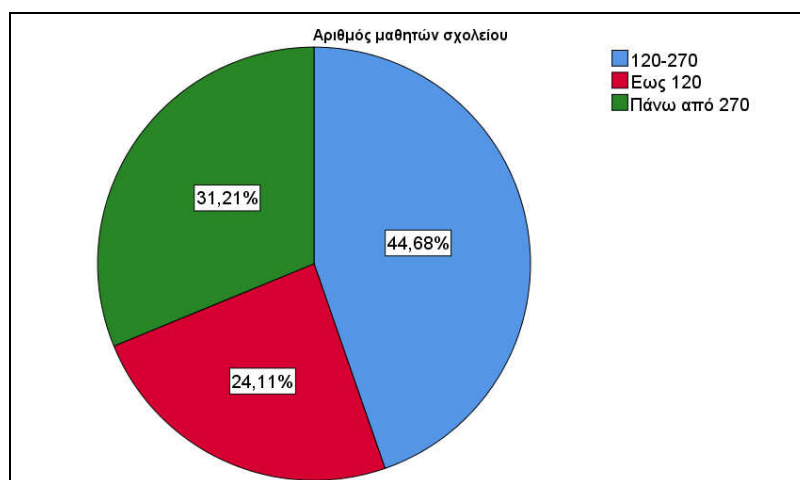
**Διάγραμμα 6. Τύπος σχολείου**

Περίπου τα μισά υποκείμενα (48,9%) εργάζονται σε Γυμνάσιο, το 23,4% σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) και το 27,7% σε Γενικό Λύκειο (Διάγραμμα 6.).



**Διάγραμμα 7. Περιοχή σχολείου**

Το 79,4% εργάζεται σε σχολείο αστικής περιοχής, το 10,6% ημιαστικής περιοχής και το 9,9% αγροτικής περιοχής (Διάγραμμα 7.).

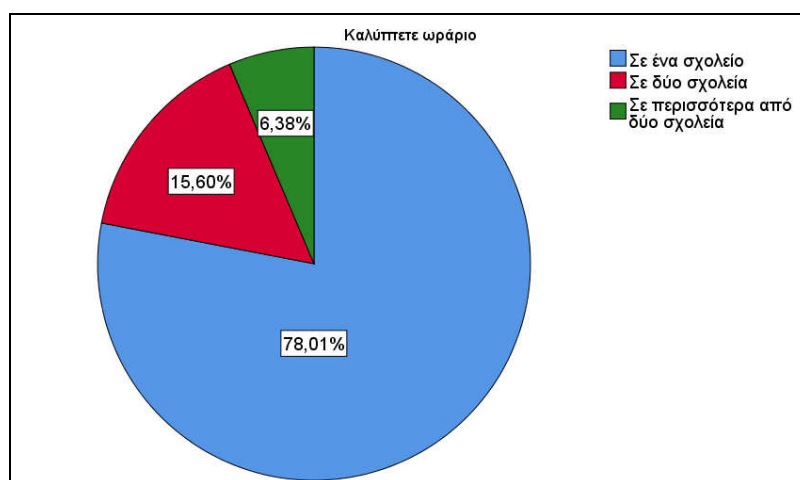


**Διάγραμμα 8. Αριθμός μαθητών (μέγεθος σχολείου)**

Το 44,7% εργάζεται σε μεγάλο σχολείο, με πάνω από 270 μαθητές, το 24,1% σε σχολείο με μαθητές από 120 έως 270 και το 31,2% σε μικρό σχολείο, έως 120 μαθητές (Διάγραμμα 8.). Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα όρια αριθμού μαθητών συνδέονται με χαρακτηριστικά διοίκησης του σχολείου και συγκεκριμένα με την ύπαρξη κανενός, ενός ή δύο υποδιευθυντών.

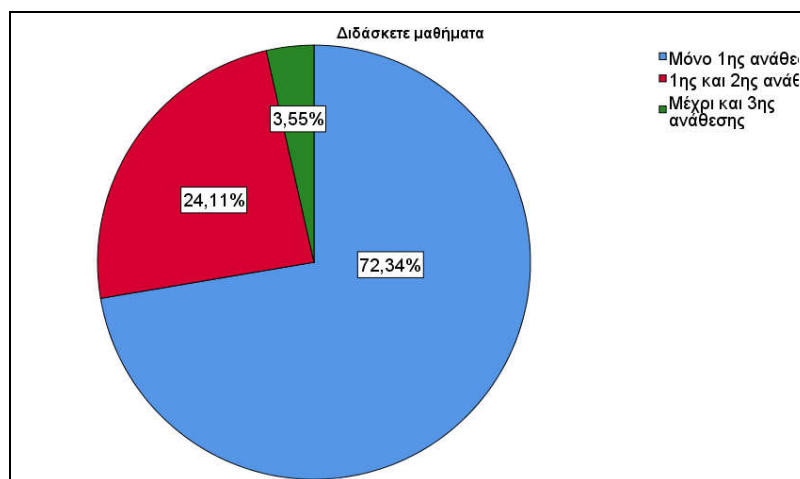
Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται στη διδασκαλία συγκεκριμένου αριθμού ωρών μαθήματος (ανάλογα με την προϋπηρεσία ή τη θέση ευθύνης την οποία κατέχουν). Αν αυτό δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε ένα σχολείο, τότε «συμπληρώνουν» το ωράριό τους και σε άλλα σχολεία (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμπλήρωναν ωράριο ως ακολούθως: Το 78% διδάσκει μαθήματα σε ένα μόνο σχολείο, ενώ το 15,6% σε δύο σχολεία και το 6,4% σε περισσότερα από 2 σχολεία (Διάγραμμα 9.).

Επίσης το 72,3% διδάσκει μαθήματα Α' ανάθεσης, το 24,1% και Β' ανάθεσης, ενώ υπάρχει ένα 3,6% που διδάσκει και μαθήματα Γ' ανάθεσης (Διάγραμμα 10.), δηλαδή μαθήματα που σχετίζονται, κατά τεκμήριο, λιγότερο με τις σπουδές και την ειδίκευση του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εργάζονται σε δύο σχολεία, εκτός αν το σχολείο τοποθέτησης είναι απομακρυσμένο και η διάθεση σε δεύτερο σχολείο ικανοποιεί τα συμφέροντά τους. Επίσης αποφεύγεται συνήθως η διδασκαλία μαθημάτων Β' και Γ' ανάθεσης λόγω του απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία. Ωστόσο ειδικά σε ορισμένες ειδικότητες και σε μικρά επαρχιακά σχολεία είναι συνήθης πρακτική. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία εκτός Α' ανάθεσης ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι δίνεται η δυνατότητα συμπλήρωσης ωραρίου σε μια μόνο σχολική μονάδα.



Διάγραμμα 9. Σχολεία που καλύπτουν (συμπληρώνουν) ωράριο





**Διάγραμμα 10. Διδασκαλία ανά είδος ανάθεσης**

### **3.2.2. Τα εργαλεία της έρευνας**

#### **3.2.2.1. Το ερωτηματολόγιο.**

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο (στην περίπτωση μας, ψηφιακό) καθόσον θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων με ποικιλία στη σύνθεσή του σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι συχνά, το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου είναι η καλύτερη μορφή επισκόπησης (Cohen & Manion, 1994). Η αναφορά αυτή διαφοροποιείται επιπλέον λόγω των σημαντικών δυνατοτήτων οι οποίες δόθηκαν στους ερευνητές από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, οι Vasantha and Harinarayana (2016) αναφέρουν ότι τα ηλεκτρονικά εργαλεία έρευνας ή τα εργαλεία έρευνας μέσω διαδικτύου έχουν γίνει κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στο διαδικτυακό περιβάλλον του σήμερα. Οι ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο και στο μάρκετινγκ χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για συλλογές δεδομένων. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας ιστού έχει καταστεί χρήσιμο για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιτυχή απόκριση των χρηστών (υποκειμένων) με απλούστερο τρόπο. Σήμερα, τα ψηφιακά εργαλεία έρευνας έχουν αντικαταστήσει τους προκατόχους τους με επιτυχία και αποτελεσματικότητα και έχουν γίνει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasantha & Harinarayana, 2016).

Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα διαχείρισης, καταχώρισης, δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερευνητικών εργαλείων. Δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας και της ανάλυσης ερευνών απευθείας στο κινητό ή στο πρόγραμμα περιήγησης ιστού χωρίς να απαιτείται ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα παραλαμβάνονται άμεσα, καθώς έρχονται, και μπορεί να συνοψιστούν ως αποτελέσματα της έρευνας με μια ματιά με γραφήματα και διαγράμματα. Τα εργαλεία αυτά έχουν το γενικό όνομα Φόρμες. Οι Φόρμες παρέχουν δυνατότητες ανταπόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η επιλέξτε μεταξύ διαφόρων επιλογών ερωτήσεων, από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έως αναπτυσσόμενα μενού σε γραμμική κλίμακα. Είναι δυνατή η προσθήκη εικόνων και βίντεο και υποστηρίζονται εξειδικευμένες μέθοδοι διακλάδωσης σελίδων και λογικής παράβλεψης ερωτήσεων. Οι απαντήσεις στις έρευνες συλλέγονται προσεκτικά και αυτόματα στις Φόρμες, με πληροφορίες απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο και γραφήματα. Εναλλακτικά, είναι δυνατή η ενασχόληση με τα δεδομένα προβάλλοντάς τα σε ειδικά Φύλλα εργασίας ή μεταβιβάζοντάς τα σε άλλα λογισμικά όπως τα λογισμικά στατιστικής επεξεργασίας

Μελέτη των Vasantha, Narayanaswamy, and Harinarayana (2016) έδειξε πώς είναι αποτελεσματική η έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ειδικά για μικρές μελέτες χρησιμοποιώντας τις Φόρμες και τα λοιπά έγγραφα της Google. Η δωρεάν διαθεσιμότητα του εργαλείου και η αυτόματη καταγραφή της απόκρισης του χρήστη στο υπολογιστικό φύλλο του, έχουν κάνει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων απλή (Vasantha et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να έχει ψηφιακή μορφή, να υλοποιηθεί μέσω ψηφιακής Φόρμας (Google Forms) δηλαδή να παρέχεται η δυνατότητα της κλήσης προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα υποκείμενα, η δυνατότητα απάντησης από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή επικοινωνίας (σταθερή ή φορητή), η άμεση παραλαβή των αποτελεσμάτων και η ασφαλής για γρήγορη μεταφορά τους στο στατιστικό λογισμικό. Το πλήρες ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα 1 της παρούσας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε ως ακολούθως:

Κατ' αρχάς, οι ερωτήσεις του συντάχθηκαν με βάση τις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Με βάση ερωτήσεις [δηλώσεις] τα οποία προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και άπτονταν στους στόχους της παρούσας Έρευνας, δηλαδή, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε προσαρμογή ή ενσωμάτωση δηλώσεων των κατωτέρω Μέτρων (Κλιμάκων):
  - a. Για το ηγετικό προφίλ του διευθυντή, αξιοποιήθηκε το Πολυπαραγοντικό Ερωτηματολόγιο Ηγεσίας (Multifactor Leadership Questionnaire - M.L.Q.-5X), των Avolio & Bass (2004).
  - b. Για την αφοσίωση στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Mowday, Steers, and Porter (1979).
  - c. Για το αντιληπτό «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου αξιοποιήθηκε η κλίμακα που συνέθεσαν οι Resik et al. (2007) με βάση τις αντίστοιχες κλίμακες των Cable and Judge (1996) και των Saks and Ashforth (1997).
2. Με βάση τις απαιτήσεις προσαρμογής των παραπάνω Μοντέλων στην ελληνική πραγματικότητα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιαζόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.
3. Με βάση ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας. Βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας για φαινόμενα Ηγεσίας και Αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο αλλά δεν καλύπτονται ερευνητικά στον υπό έλεγχο πληθυσμό της παρούσας.

Οι ερωτήσεις, στις οποίες επιχειρείται η άντληση εμπειριών από τα υποκείμενα, κατά το πλείστον, είναι κλειστές (Javeau, 2000). Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε λόγω του

ότι ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις κεκτημένες γνώσεις από διεθνή βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα από τα προαναφερθέντα Μοντέλα. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε, ότι κάλυπταν το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τους Verma and Mallick (2004), η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 5, 7 βαθμών. Η κλίμακα 5βαθμών και η κλίμακα 7βαθμών θεωρούνται ως πιο πρακτικές και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν στις περισσότερες των ερωτήσεων. Παραδείγματα δύο τέτοιων δηλώσεων (ερωτήσεων) φαίνεται κατωτέρω (Πίνακας 3.2.2.1-1):

**Πίνακας 3.2.2.1-1. Παραδείγματα δηλώσεων (ερωτήσεων) ερωτηματολογίου**

<b>11. Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.</b>	
<b>0</b>	<input type="radio"/>
<b>1</b>	<input type="radio"/>
<b>2</b>	<input type="radio"/>
<b>3</b>	<input type="radio"/>
<b>4</b>	<input type="radio"/>
<b>5. Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου.</b>	
<b>1</b>	<input type="radio"/>
<b>2</b>	<input type="radio"/>
<b>3</b>	<input type="radio"/>
<b>4</b>	<input type="radio"/>
<b>5</b>	<input type="radio"/>
<b>6</b>	<input type="radio"/>
<b>7</b>	<input type="radio"/>

Εναρκτήρια, το Ερωτηματολόγιο περιείχε, ολιγόλογη Εισαγωγική Επιστολή

Το ερωτηματολόγιο είχε περιείχε συνολικά 72 δηλώσεις κατανεμημένες στις ακόλουθες ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: 10 δηλώσεις συνολικά, κατανεμημένες σε:
  - a. Ατομικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
  - b. Επαγγελματικά Δημογραφικά Στοιχεία: 5 δηλώσεις
2. Αναφορικά στο Ηγετικό Προφίλ του Διευθυντή: 45 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 0-4 (5 βαθμίδες)
3. Αναφορικά στην Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών στο Σχολείο: 12 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-7 (7 βαθμίδες)
4. Αναφορικά στο "Ταίριασμα" Εκπαιδευτικών – Σχολείου: 5 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-5 (5 βαθμίδες)

**Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.** Είναι γνωστά τα ερευνητικά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από τα μεγάλα σε μέγεθος ερωτηματολόγια. Ο Javeau (2000) αναφέρει ότι ένα ερωτηματολόγιο πολύ μεγάλο είναι δυνατό να επιφέρει δυσφορία ή πλήξη στον ερωτώμενο. Επίσης, ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο με δυσκολία κατανόησης των όρων μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις αδιαφορίας, άρνησης ή κακής διάθεσης. Επί αυτού οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να είναι σύντομο το ερωτηματολόγιο για να υπάρξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση καλλιεργημένων απαντούντων, όπως των υποκειμένων της παρούσας, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δίνει την εντύπωση ότι εκχυδαΐζει περίπλοκα ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά στην παρούσα, για να αποφευχθεί μία αποτυχημένη προσέγγιση των υποκειμένων, δηλαδή να μην επιστραφεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σύμφωνες με προτάσεις της βιβλιογραφίας (e.g., Cohen & Manion, 1994; Javeau, 2000). Συγκεκριμένα:

- Λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα για την αισθητική των ερωτηματολογίων. Εμπλουτίστηκαν από χαρακτηριστικές εικόνες, ανάλογα με την ενότητα και τα περιεχόμενά τους. Προτιμήθηκαν «φιλικές» κατά την ερευνήτρια γραμματοσειρές. Αυτά πραγματοποιήθηκαν καθόσον η αισθητική εμφάνιση είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στο να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν πηκτογράμματα και εικονικά σχήματα, προσιτά στην αντίληψη όλων ώστε να προσφέρουν μία ευχάριστη νότα και να τραβήξουν την προσοχή του ερωτώμενου (Javeau 2000; Cohen & Manion, 1994).

- Πριν από βασικές ομάδες ερωτήσεων (ενότητες) τοποθετήθηκαν ολιγόλογα κείμενα τα οποία κατεύθυναν τα υποκείμενα στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν και κυρίως αναφέρονταν οι βαθμίδες των κλιμάκων Likert. Τα κείμενα, επίσης, περιελάμβαναν, τεχνικές υποδείξεις, εκφράσεις ευγένειας και ενημερωτικές διατυπώσεις (Javeau 2000, pp. 139-141).
- Πραγματοποιήθηκαν δεκάδες τηλεφωνικές ή διαδικτυακές προσωπικές επαφές παρότρυνσης των ιδίων των υποκειμένων ή «πυρήνων» υποκειμένων με στόχο την έγκυρη και έγκαιρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

**Η Διανομή και Επιστροφή των Ερωτηματολογίων:** Η διανομή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, υπό μορφή κλήσεων, την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου του 2019 και διήρκησε 2,5 μήνες, ως τα μέσα Νοεμβρίου 2019. 2009. Επιλέχθηκε αυτή η περίοδος επειδή εκτιμήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί βίωναν τη Σχολική Ηγεσία σε κάθε της έκφανση αφού αυτή την περίοδο απαντώνται διοικητικές υποχρεώσεις από την ευθύνη υποστήριξης του διδακτικού έργου, μέχρι τη διαχείριση προσωπικού, τη διαχείριση εγγραφών, εξετάσεων, προγραμματισμού της Σχολικής Χρονιάς. Έτσι κατά κάποιο τρόπο, επιχειρήθηκε αντικειμενικότητα δηλώσεων από τα υποκείμενα, μιας και θα βίωναν διοικητικές καταστάσεις ευρέως φάσματος στο σχολείο τους.

### **Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής**

Σύμφωνα με την Bell (1997), «Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδιο αποτέλεσμα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις.». Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, και Keith (2008), σε κάθε τομέα της επιστημονικής έρευνας στον οποίο συντελούνται μετρήσεις, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας κάθε μέτρησης. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο ένας έλεγχος αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του χαρακτηριστικού το οποίο μετράται. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος. Σύμφωνα με την Bell (1997, p. 108), αναφορικά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας, θα πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος στο στάδιο της αρχικής διατύπωσης των ερωτήσεων.

Στην παρούσα, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν τα δεδομένα αξιοπιστίας από εφαρμογές υφιστάμενων Κλιμάκων. Πάντως πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας όλων των δηλώσεων. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) με την αξιοποίηση του συντελεστή Cronbach's alpha ( $\alpha$ ). Η κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha ήταν (George, & Mallery, 2003) (Πίνακας 2):

**Πίνακας 3.2.2.1-2. Κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha Πηγή:(George, & Mallery, 2003)**

Cronbach's alpha	Internal consistency	Εσωτερική Συνέπεια
$0.9 \leq \alpha$	Excellent	Εξοχος
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Good	Καλός
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Acceptable	Δεκτός
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Questionable	Αμφισβητήσιμος
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Poor	Φτωχός
$\alpha < 0.5$	Unacceptable	Απαράδεκτος

### **Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.**

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Μάρκος, 2012). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας στην παρούσα πραγματοποιείται με το δείκτη  $\alpha$  του Cronbach (Cronbach's Alpha) αφού τα ερωτήματα των κλιμάκων βαθμολογούνται με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Παρατηρούμε (Πίνακας 2.3.1-3.) τιμές σε επίπεδο συνόλου κλίμακας (item total)  $\alpha > 0,7$  οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το μοντέλο παρουσιάζει ικανοποιητικό μέγεθος αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας. Εξαίρεση αποτελεί ο δείκτης της για την Συναλλακτική Ηγεσία – (Transactional leadership) ως  $\alpha = 0,664$  ο οποίος όμως είναι πολύ κοντά στην τιμή του 0,7 και θεωρείται από την ερευνήτρια ως ικανοποιητικός και αυτός και δεν είναι απαραίτητο να γίνουν διορθωτικές κινήσεις σχετικά με τις ερωτήσεις αυτές (Iseris, 2016, p. 179)). Επίσης, ο πίνακας των επιμέρους συναφειών δεν έχει πολύ υψηλές συνάφειες σε όλο του το εύρος, πράγμα το οποίο σημαίνει πως τα ερωτήματα δεν αλληλεπικαλύπτονται και συνεπώς χρειάζονταν όλα. Δεν χρειάζονται όλα. Επιπλέον, όλοι οι δείκτες είναι εντός ορίων πράγμα το οποίο σημαίνει ότι κατά την υπολογιστική διαδικασία δεν παραβιάστηκαν οι στατιστικές παραδοχές (p. 179).

**Πίνακας 3.2.2.1-3. Δείκτες αξιοπιστίας δηλώσεων της έρευνας**

			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
<b>Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O) (item total)</b>			POF	5	<b>0,870</b>
<b>Αφοσίωση (Organizational Commitment) (item total)</b>			AFOSIOSI	12	<b>0,842</b>
<b>Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership) (item total)</b>			TRANSF	20	<b>0,946</b>
Παρακίνηση Έμπνευσης	Inspirational Motivation	IM	IM	4	0,868

			Σ/γραφία στην έρευνα	Αριθμός Στοιχείων (N)	Cronbach's Alpha
Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence attributed	Ila	IA	4	0,896
Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής	Idealized Influence behavior	Ilb	IB	4	0,605
Πνευματική Διέγερση	Intellectual Stimulation	IS	IS	4	0,807
Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον	Individualized Consideration	IC	IC	4	0,795
<b>Συναλλακτική Ηγεσία - Transactional leadership (item total)</b>			TRANSA	<b>12</b>	<b>0,664</b>
Ενδεχόμενη Ανταμοιβή	Contingent Reward	CR	CR	4	0,786
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική	Active Management by Exception	AMbE	MEA	4	0,630
Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική	Management by Exception Passive	MbEP	MEP	4	0,695
<b>Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire (item total)</b>			LF	<b>4</b>	<b>0,801</b>
<b>Εξαρτημένα Μέτρα (Επιπτώσεις) - Dependent Measures</b>					
Πρόσθετη Προσπάθεια	Extra Effort	EEF	GEF	<b>3</b>	<b>0,942</b>
Αποτελεσματικότητα	Effectiveness	EFF	GFF	<b>4</b>	<b>0,916</b>
Ικανοποίηση	Satisfaction	SAT	SAT	<b>2</b>	<b>0,908</b>

### 3.2.2.2. Η Επεξεργασία των Δεδομένων

#### Το Λογισμικό Στατιστικής

Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics - Version 25. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά στατιστικά λογισμικά. Επιτρέπει την εύκολη αναζήτηση των δεδομένων, καθιστώντας το ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο από τα υπολογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων ή τα τυποποιημένα πολυδιάστατα εργαλεία αναλύσεων. Η στατιστική του SPSS κατανοεί σύνθετα πρότυπα και ενώσεις - επιτρέποντας στους χρήστες να συνάγουν συμπεράσματα και να κάνουν στατιστικές προβλέψεις. Πραγματοποιούνται εργασίες, όπως ο χειρισμός δεδομένων και οι στατιστικές διαδικασίες (IBM Corp. Released, 2017).

Πραγματοποιήθηκε βασική στατιστική επεξεργασία, κατά περίπτωση, με την εξαγωγή των απόλυτων, σχετικών συχνοτήτων, αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων, της δεσπόζουσας τιμής, της διαμέσου, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης, της κλίσης της καμπύλης κατανομής.



Πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παραστάσεις των αποτελεσμάτων σε πίνακες και σε γραφήματα, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν. Για κάθε ερώτηση εξήχθη ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach-α ως συνάρτηση και κάθε υποερωτήματος. Οι επιμέρους και συνολικοί συντελεστές ελέγχθηκαν ως αποτελέσματα μετά από κάθε ερώτηση ούτως ώστε να υπάρχει κριτήριο εμπιστοσύνης σ' αυτά. Πραγματοποιήθηκε πινακοποίηση και ταξινόμηση κατά τα κριτήρια ενδιαφέροντος της έρευνας.

### **Οι Στατιστικές Τεχνικές**

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων στην έρευνα, αξιοποιήθηκαν, κατ αρχάς, στατιστικές τεχνικές της Περιγραφικής Στατιστικής (Descriptive Statistics) (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002). Αξιοποιήθηκαν οι Μέση Τιμή, η Τυπική Απόκλιση, ο Συντελεστής Κύρτωσης ( $\alpha$ ), ο Συντελεστής Ασυμμετρίας ( $\gamma$ ).

Ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας και τα στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος:

- Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation - δείκτης γραμμικής συσχέτισης  $r$  του Pearson) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, και δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002).
- Στις [πολλές] περιπτώσεις όπου απαιτούνταν –για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα– στατιστικές διεργασίες για την εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών, απαιτούνταν να ερμηνεύσουμε τις τιμές της μίας μεταβλητής από τις τιμές της άλλης μεταβλητής, δηλαδή να περιγράψουμε την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, ακολουθήθηκαν μέθοδοι της Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis) και κυρίως η μέθοδος Ανάλυσης Γραμμικής Παλινδρόμησης (Linear Regression).
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες απαιτούνταν επανέλεγχος των μεταβλητών οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο σε προηγούμενα βήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Βηματικής Παλινδρόμησης (Stepwise Regression). Όταν επιλέγεται η εν λόγω μέθοδος, επανελέγχονται μόνο "σημαντικούς" προγνωστικούς παράγοντες (μεταβλητές) στο μοντέλο παλινδρόμησης, άσχετα με το ποιες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν αρχικά. Εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες δεν συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (στατιστικά, μη σημαντικές), δεν υπεισέρχονται στους υπολογισμούς (Landau & Everitt, 2004).
- Για τις περιπτώσεις στατιστικών αναλύσεων στις οποίες η σύγκριση μέσω τιμών αφορούσε τρεις ή περισσότερες ομάδες ακολουθήθηκε ο ενδεδειγμένος

στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης (ANalysis Of VAriance - ANOVA). (Landau & Everitt, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν ενίοτε, τόσο η One-Way ANOVA (Analysis of Variance) όσο και η Two-Way ANOVA,

- Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Κριτηρίου- t για ανεξάρτητα δείγματα (σύγκριση των Μέσων Τιμών δύο μη συζευγμένων ομάδων με τη Μέση Τιμή του γενικού πληθυσμού που θεωρούμε ότι είναι γνωστός), όπου κάθε άτομο συμμετέχει σε μια μόνο από τις συνθήκες της ανεξάρτητης μεταβλητής (Daniel, 2005; Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).
- Ο έλεγχος για την ισότητα ή μη των διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε μαζί με την υλοποίηση μη συσχετισμένου ελέγχου t, με χρήση του test Levene (Levene, 1960).
- Χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Κριτηρίου Tukey, το οποίο θεωρείται το ασφαλέστερο κριτήριο για την πραγματοποίηση όλων των δυνατών συγκρίσεων μεταξύ δύο Μέσων Όρων (Ρούσος & Τσαούσης, 2002)
- Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες παρουσιάστηκε και πρόβλημα και ως προς την ισότητα των διακυμάνσεων των πληθυσμών, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μη παραμετρική ανάλυση με έλεγχο Kruskal and Wallis (1952) ο οποίος συνιστά ένα μη παραμετρικό τρόπο ελέγχου της υπόθεσης ότι τρία ή περισσότερα τυχαία δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι τουλάχιστον δύο από τα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς που διαφέρουν ως προς τις διαμέσους (Μπατσίδης, 2014).
- Όταν ο σχεδιασμός της έρευνας απαιτούσε έλεγχο Επαναλαμβανόμενων Μέτρων (Repeated Measures) (ο έλεγχος αυτός περιλαμβάνει πολλαπλά μέτρα της ίδιας μεταβλητής που λαμβάνονται στα ίδια ή σε αντίστοιχα θέματα είτε υπό διαφορετικές συνθήκες είτε σε δύο ή περισσότερες χρονικές περιόδους), χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Μικτού Σχεδιασμού Διακύμανσης, (mixed-design ANOVA ή split-plot ANOVA), ώστε να ελεγχθούν οι διαφορές μεταξύ δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων ομάδων, υποβάλλοντας ταυτόχρονα τους συμμετέχοντες στα εν λόγω επαναλαμβανόμενα μέτρα. Σημειώνεται ότι σε ένα μοντέλο ANOVA μικτού σχεδιασμού, ο ένας παράγοντας (σταθερός παράγοντας αποτελεσμάτων) είναι μια μεταβλητή Μεταξύ των Υποκειμένων (between-subjects variable) και ο άλλος παράγοντας (των τυχαίων επιδράσεων) είναι μια μεταβλητή Εντός των Υποκειμένων (within-subjects variable). Έτσι, συνολικά, το μοντέλο είναι ένας τύπος μοντέλου μικτών αποτελεσμάτων (Field, 2009).

## 4. Αποτελέσματα

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιρίασματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

**Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σύνολο του δείγματος.**

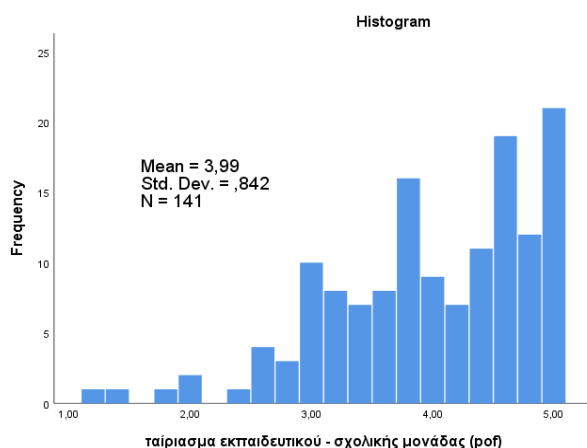
Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στο σχολείο που υπηρετούν (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7) και επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5). Ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 σε κλίμακα 0-4), σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας (Μέση Τιμή=2,18 σε κλίμακα 0-4) και σε πολύ μικρότερο βαθμό (σχεδόν μηδενικό) στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας (Μέση Τιμή=0,89 σε κλίμακα 0-4). Επίσης σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση (Πίνακας 4-1). Ως προς τη κατανομή των μεταβλητών, αν και υπάρχουν ενδείξεις μη κανονικότητας, θεωρούμε ότι κινούνται σε αποδεκτά πλαίσια, σημείο που θα μας απασχολήσει και στη συνέχεια.

**Πίνακας 4-1.** Συνολική εκτίμηση για Ταίριασμα εκπαιδευτικού σχολείου, Αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας

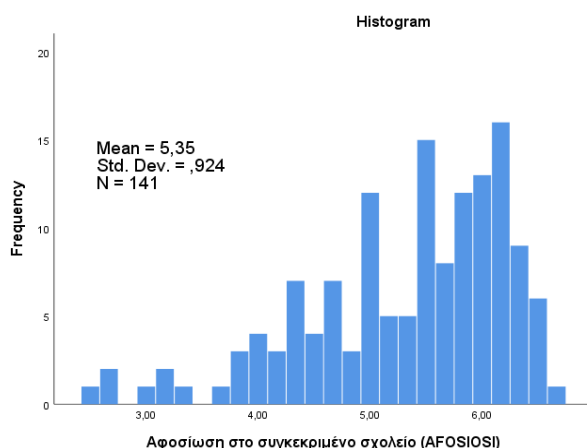
	Ταίριασμα εκπαιδευτικού- σχολείου (POF)	Αφοσίωση στο σχολείο (AFOSIOSI)	Μετασχηματιστική ηγεσία (TRANSF)	Συναλλακτική ηγεσία (TRANSA)	Μη ηγεσία (LF)	Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια (GEF)	Ηγεσία και αποτελεσματικότητα (GFF)	Ηγεσία και ικανοποίηση (SAT)
Εύρος τιμών Κλίμακας	1-5	1-7	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4	0-4
<b>Μέση Τιμή</b>	<b>3,99</b>	<b>5,35</b>	<b>2,81</b>	<b>2,18</b>	<b>0,89</b>	<b>2,69</b>	<b>2,97</b>	<b>2,99</b>
Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής	0,07	0,08	0,07	0,04	0,08	0,10	0,09	0,09
Πλήθος	141	141	141	141	141	141	141	141
Τυπική Απόκλιση	0,842	0,924	0,783	0,530	0,899	1,206	1,028	1,086
Διάμεσος	4,000	5,583	3,050	2,167	0,750	3,000	3,250	3,500
Ασυμμετρία	-0,81	-0,98	-0,94	-0,47	0,84	-0,91	-1,11	-1,10

Κύρτωση	0,356	0,571	0,612	2,155	-0,100	-0,23	0,60	0,49
---------	-------	-------	-------	-------	--------	-------	------	------

Ειδικά για το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 11. και αναφορικά στην Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζεται η Συχνότητά τους στο Διάγραμμα 12.. Αναφορικά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου, παρατηρούμε συσσώρευση απαντήσεων προς τα δεξιά της κλίμακας πράγμα το οποίο δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή και την Τυπική Απόκλιση του (Μέση Τιμή=3,99 σε κλίμακα 1-5 με Τυπική Απόκλιση = 0,84 ) Αναλυτικότερα, στην αφοσίωσή του στο σχολείο παρατηρούμε επίσης δεξιά συσσώρευση (υψηλή αφοσίωση) η οποία δικαιολογεί τη μεγάλη Μέση Τιμή (Μέση Τιμή=5,35 σε κλίμακα 1-7 με Τυπική Απόκλιση = 0,924)



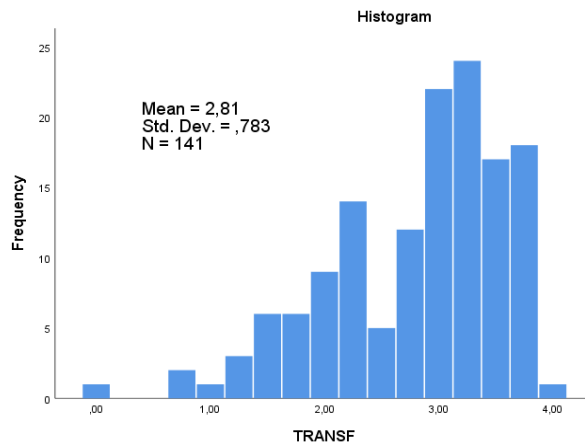
**Διάγραμμα 11. «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου**



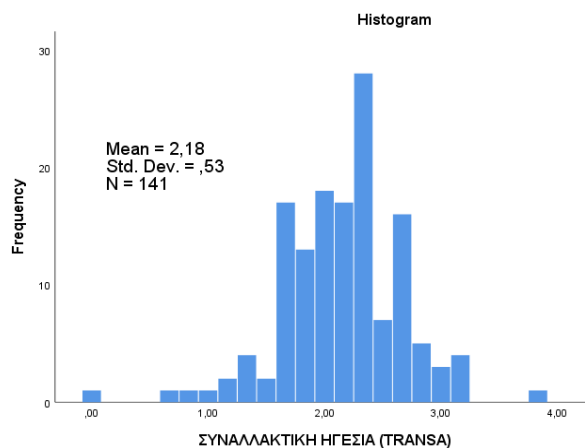
**Διάγραμμα 12. Αφοσίωση στο συγκεκριμένο σχολείο**

Όπως φαίνεται παραστατικά στα κατωτέρω Διαγράμματα οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το διευθυντή του σχολείου τους τείνουν προς τους μάλλον υψηλότερους βαθμούς της κλίμακας (1-5) στη Μετασχηματιστική Ηγεσία (Μέση Τιμή=2,81 / Διάγραμμα 13.), προς το κέντρο για τη Συναλλακτική (Μέση

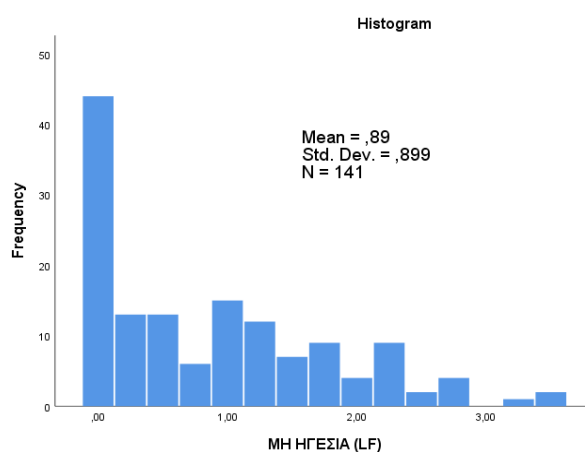
Τιμή=2,18 / Διάγραμμα 15.) και αριστερά για τη Μη Ηγεσία (Μέση Τιμή=0,89 / Διάγραμμα 16.).



**Διάγραμμα 13. Μετασχηματιστική Ηγεσία**



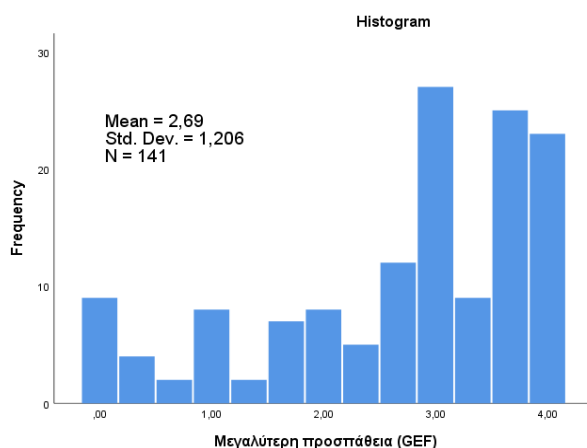
**Διάγραμμα 14. Συναλλακτική Ηγεσία**



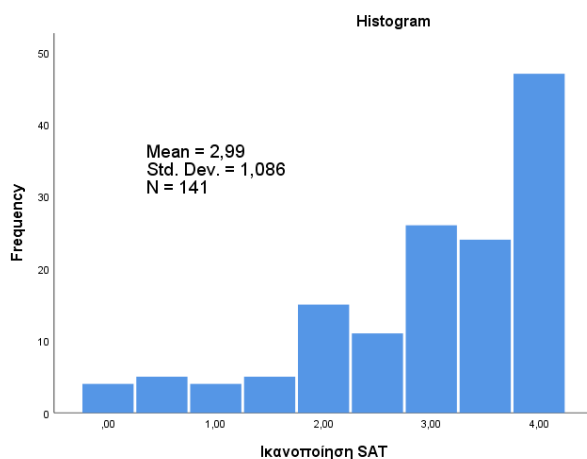
**Διάγραμμα 15. Μη Ηγεσία (LF)**

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια (Μέση Τιμή=2,69 / Διάγραμμα 16.) και

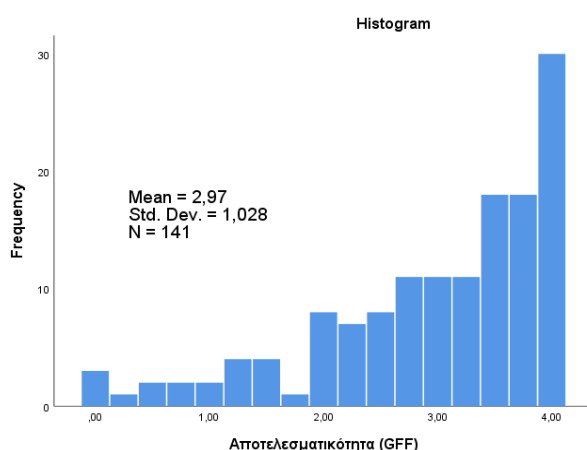
μάλλον θετική για την Ικανοποίηση (Μέση Τιμή=2,99 / Διάγραμμα 17.) και την Αποτελεσματικότητα (Μέση Τιμή=2,97 / Διάγραμμα 18.)



**Διάγραμμα 16. Ηγεσία και Πρόσθετη Προσπάθεια**



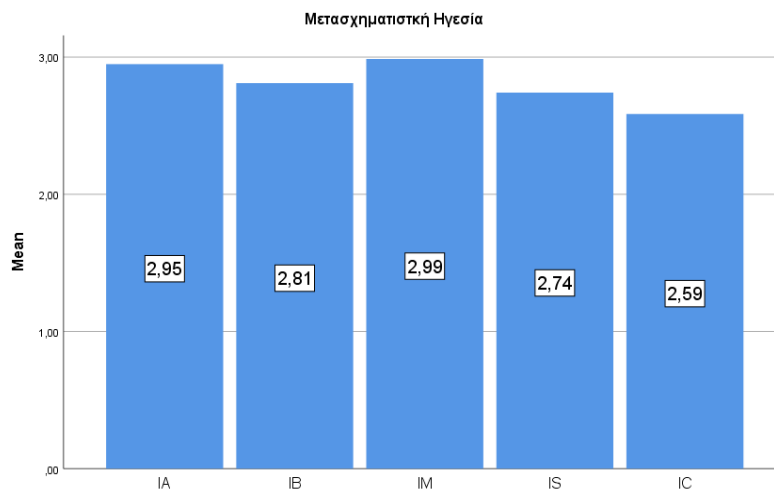
**Διάγραμμα 17. Ηγεσία και Ικανοποίηση**



**Διάγραμμα 18. Ηγεσία και αποτελεσματικότητα**

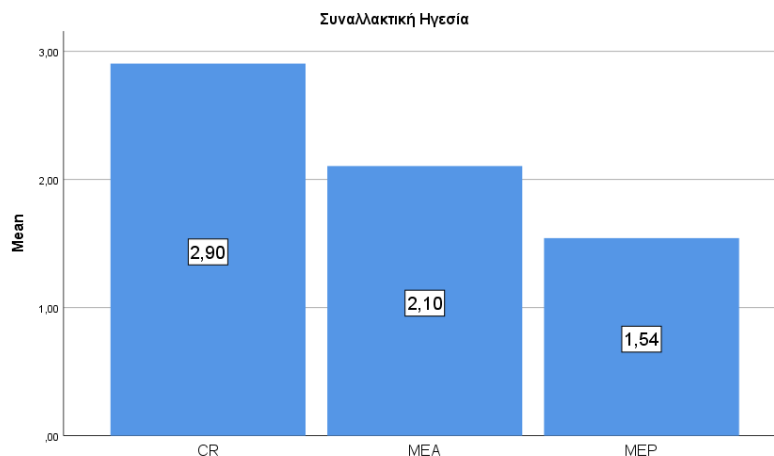
Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας όπως εκτιμούνται με το MLQ 5X-Short, τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές κινούνται άνω του 2,5 και κάτω του 3 (Διάγραμμα 19.). Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην

«Παρακίνηση Έμπνευσης» ή «Εμπνευστική Παρακίνηση» (Inspirational Motivation - IM) (Μέση Τιμή=2,99) και μικρότερη στο «Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον» (Individual Consideration-IC) (Μέση Τιμή=2,74).



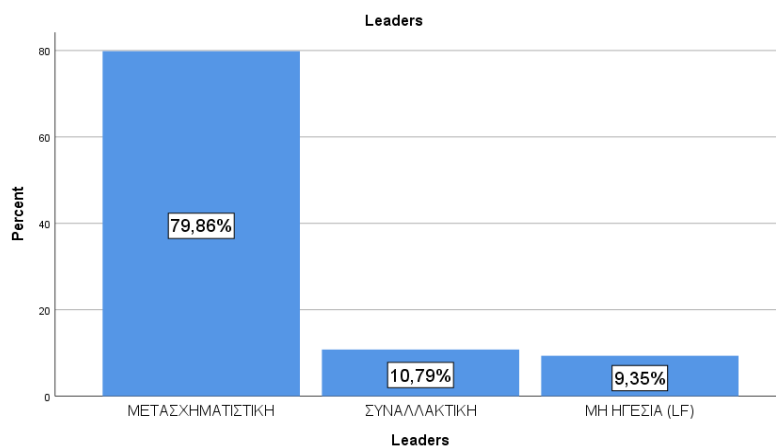
**Διάγραμμα 19. Επιμέρους διαστάσεις της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας**

Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται (Διάγραμμα 20.) στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας με την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward - CR) (Μέση Τιμή=2,90), τη «Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Ενεργητική» (Active Management by Exception - MEA) (Μέση Τιμή=2,10) και «Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική» (Management by Exception Passive - MEP) (Μέση Τιμή=1,54).



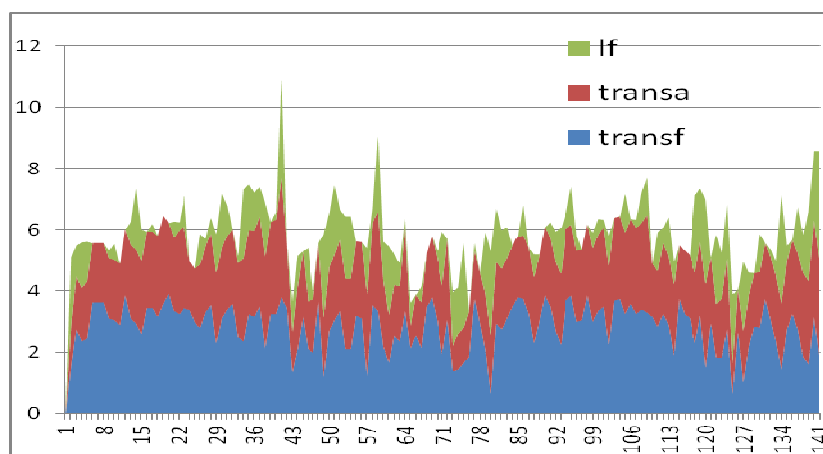
**Διάγραμμα 20. Επιμέρους διαστάσεις της Συναλλακτικής Ηγεσίας**

Κατατάσσοντας τη Διεύθυνση / Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες (Διάγραμμα 21.).



**Διάγραμμα 21. Ποσοστό ανά επικρατούσα μορφή ηγεσίας (μέγιστη τιμή) ανά ερωτηματολόγιο**

Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι το ανωτέρω Διάγραμμα 21. δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθώς στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχαιότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο. Το σημαντικότερο είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο Διευθυντή όπως φαίνεται και στο Διάγραμμα 22.)



**Διάγραμμα 22. Συνύπαρξη Στυλ Ηγεσίας στους Διευθυντές των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών του δείγματος.**



**2° Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

**Διερεύνηση της διαφοροποίησης «ταιριάσματος» και αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με χαρακτηριστικά τους**

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας.

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Οι πίνακες των επιμέρους MT και τα αποτελέσματα των στατιστικών ελέγχων για όλες τις κατηγορίες, περιέχονται στο Παράρτημα 2.

Ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο Ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες MT στους άνδρες:  $t(139)=2,58$ ,  $p=0,011$  (Πίνακας 4-2).

**Πίνακας 4-2. «Ταίριασμα» (POF) ανά φύλο**

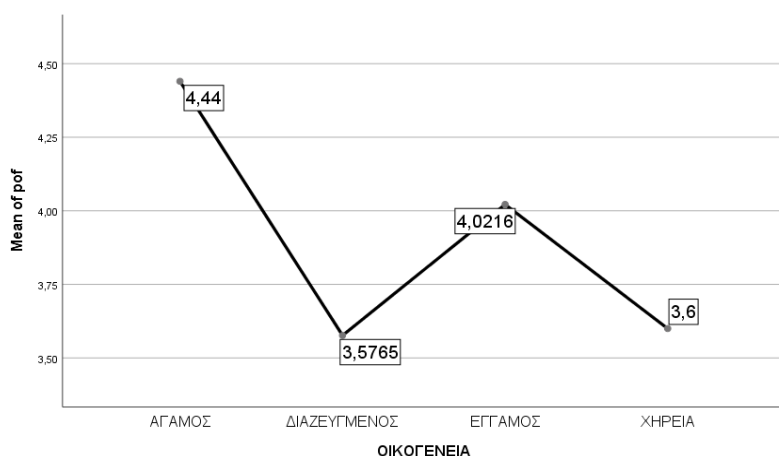
ΦΥΛΟ	Πλήθος	MT	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
ΑΝΔΡΕΣ	60	<b>4,1967</b>	0,79532	0,10268
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	81	3,8346	0,84722	0,09414

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά, στις Μέσες Τιμές των μεταβλητών χρησιμοποιώντας One-Way ANOVA (Analysis of Variance), βρέθηκε μόνο (οριακά) στο «Ταίριασμα»-POF:  $F(3, 197)=2,68$ ,  $p=0,0495$ ,  $\eta^2=0,055$  (μέτρια επίδραση). Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων: Μέση Τιμή =0,86 (Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής=0,32),  $P=0,048$ . Με Two-Way ANOVA, ελέγχθηκε η αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο POF αλλά δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα (Πίνακας 4-3, Διάγραμμα 23).

**Πίνακας 4-3. «Ταίριασμα» ατόμου (εκπαιδευτικού) – σχολείου (POF), ανά οικογενειακή κατάσταση**

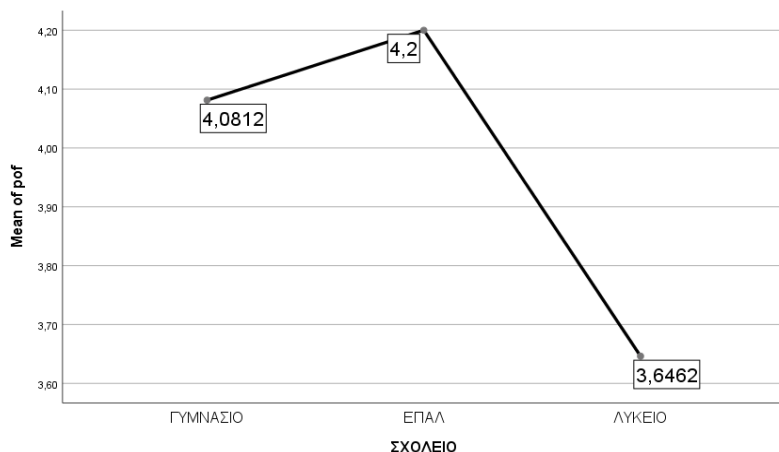
		Πλήθος	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό σφάλμα MT
POF	ΑΓΑΜΟΣ	10	4,4400	0,52324	0,16546
	ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ	17	3,5765	1,08601	0,26340
	ΕΓΓΑΜΟΣ	111	4,0216	0,81010	0,07689

	ΧΗΡΕΙΑ	3	3,6000	0,34641	0,20000
	<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>3,9887</b>	<b>0,84203</b>	<b>0,07091</b>



**Διάγραμμα 23. «Ταίριασμα» (POF) και Οικογενειακή Κατάσταση**

Με έλεγχο ANOVA βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF:  $f(2,138)=4,95$ ,  $p=0,008$ . Με έλεγχο Tukey οι στατιστικά σημαντικές διαφορές προσδιορίστηκαν μεταξύ Γυμνασίου – Λυκείου (Διαφορά Μέσης Τιμής =0,43,  $p=0,024$ ) και μεταξύ ΕΠΑΛ-Λυκείου (Διαφορά MT = 0,55,  $p=0,014$ ). Η ανάλυση Two-Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο.



**Διάγραμμα 24. «Ταίριασμα» (POF) και Τύπος Σχολείου**

Στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε με παράγοντα το τύπο σχολείου και στη Συναλλακτική Ηγεσία – TRANSA:  $f(2,138)=5,86$ ,  $p=0,004$ . Με έλεγχο Tukey η διαφορά προσδιορίστηκε μεταξύ Γυμνασίου – ΕΠΑΛ (MD=-0.37,  $p=0,002$ ). Η ανάλυση Two Way ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, τον αριθμό σχολείων συμπλήρωσης ωραρίου, το φύλο.

**Πίνακας 4-4. «Ταίριασμα» (POF), ανά Τύπο Σχολείου**

		<b>N</b>	<b>Μέση Τιμή</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Std. Error</b>
"Ταίριασμα" -POF	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	69	4,0812	0,83124	0,10007
	ΕΠΑΛ	33	4,2000	0,71764	0,12492
	ΛΥΚΕΙΟ	39	3,6462	0,87595	0,14026
	Total	141	3,9887	0,84203	0,07091

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα.** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, της ηλικίας και προϋπηρεσίας, εκ των οποίων παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές (Πίνακας 4-5). Επίσης παρουσιάζεται ένας πίνακας συσχετίσεων του πλήρους μοντέλου του MLQ-5, όπου συμπεριλαμβάνονται και οι επιμέρους διαστάσεις των στυλ ηγεσίας, για παράδειγμα τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Πίνακας 4-6). Τα πλήρη αποτελέσματα των συσχετίσεων παρατίθενται στο Παράρτημα 2. Τα σημαντικότερα ευρήματα είναι:

- Η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ).
- Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση ( $r=0,661$ ,  $p<0,001$ ), τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,551$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,571$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,525$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,415$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία ( $r=0,586$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,604$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,676$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,634$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,571$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία ( $r=0,441$ ,  $p<0,001$ ) και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,891$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,900$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,878$ ,  $p<0,001$ ) και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία ( $r=-0,563$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Συναλλακτική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=0,389$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=0,396$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=0,322$ ,  $p<0,001$ ).
- Η Μη Ηγεσία (LF) συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια ( $r=-0,587$ ,  $p<0,001$ ), Αποτελεσματικότητα ( $r=-0,603$ ,  $p<0,001$ ), Ικανοποίηση ( $r=-0,619$ ,  $p<0,001$ ).

- Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους, η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας (GEF) συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα (GFF) ( $r=0,927$ ,  $p<0,001$ ) και Ικανοποίηση (SAT) ( $r=0,904$ ,  $p<0,001$ ).
- Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, την «Ενδεχόμενη Ανταμοιβή» (Contingent Reward): CR, τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική (MEA) (Management-by Exception :Active): και τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Παθητική (MEP) (Management-by Exception: Passive). Η CR συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστή Ηγεσία ( $r=0,818$ ,  $p=0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των 5 διαστάσεων της Μετασχηματιστικής (5 «I»). Αντίθετα η MEP συσχετίζεται με τη Μη Ηγεσία ( $r=0,651$ ,  $p =0,002$ ) και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά.
- Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της «Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής» (IB) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική» (MEP) και της «Παρακίνησης Έμπνευσης» (IM) που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την «Διοίκηση κατ' Εξαίρεση: Ενεργητική» (MEA). Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών (3) επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις (3) επιδράσεις της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση).

Πίνακας 4-5. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας

Pearson Correlation										
	Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	1									
Προϋπηρεσία	,634**	1								
POF			1							
AFOSIOSI			,661**	1						
TRANSF			,551**	,586**	1					
TRANSA					,441**	1				
LF			-,415**	-,571**	-,563**		1			
GEF			,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1		
GFF			,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	
SAT			,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tai led).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), ΙΑ: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), ΙΒ: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), ΙΣ: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), ΙC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

**Πίνακας 4-6. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Ηλικίας, Προϋπηρεσίας, «Ταιριάσματος», Αφοσίωσης, Στυλ Ηγεσίας, των επιμέρους διαστάσεων τους και Επιδράσεων Ηγεσίας**

Pearson Correlation																		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Ηλικία	1	,634**																
2 Προϋπηρεσία	,634**	1																
3 POF			1															
4 AFOSIOSI			,661**	1														
5 IA			,543**	,613**	1													
6 IB			,382**	,424**	,747**	1												
7 IM			,568**	,565**	,756**	,612**	1											
8 IS			,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1										
9 IC			,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1									
10 TRANSF			,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1								
11CR			,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1							
12MEA					,317**	,357**		,215*	,272**	,288**	,337**	1						
13 MEP				-,274**	-,250**		-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1					
14 TRANSA					,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1				
15 LF			-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**		,651**		1			
16 GEF			,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1		
17 GFF			,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	
18 SAT			,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1

\*\*.. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταιρίασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), MEA: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), MEP: Διοίκηση κατ’ Εξάιρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

## Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού

Πραγματοποιήθηκε βηματική, γραμμική παλινδρόμηση (stepwise regression), με εξαρτημένη μεταβλητή το «Ταίριασμα» και προβλεπτικούς παράγοντες την αφοσίωση και το βασικό μοντέλο MLQ με τα τρία βασικά στυλ ηγεσίας. Στο προβλεπτικό μοντέλο που προέκυψε περιλαμβάνονται η αφοσίωση και η μετασχηματιστική ηγεσία. Αναλυτικότερα κυριότερος παράγοντας βρέθηκε κυρίως η αφοσίωση ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,516$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,248$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,470$ .

**Πίνακας 4-7. Μοντέλο πρόβλεψης «ταιριάζματος» από αφοσίωση και στυλ ηγεσίας (βασικό μοντέλο MLQ)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Αν αντί των τριών 3 βασικών στυλ ηγεσίας θέσουμε ως παράγοντες πρόβλεψης τα 9 στυλ του πλήρους μοντέλου του MLQ (τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής, τα CR, MEA, MEP της Συναλλακτικής και τη Μη Ηγεσία) στο προβλεπτικό μοντέλο της βηματικής παλινδρόμησης εισέρχονται η αφοσίωση και η «Παρακίνηση Έμπνευσης» (IM) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας. Η αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας ( $\Delta R^2 = 0,433$ ,  $Beta = 0,500$ ) που μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία ( $Beta = 0,285$ ) δίδει  $\Delta R^2 = 0,485$ .

**Πίνακας 4-8. Μοντέλο πρόβλεψης του «ταιριάζματος» από αφοσίωση και πλήρες μοντέλο MLQ : (9 στυλ ηγεσίας)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

## 5. Συμπεράσματα – Συζήτηση – Ερευνητικές Προτάσεις

Στην παρούσα διερευνάται η σχέση μεταξύ του ηγετικού προφίλ του διευθυντή, της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους και του βαθμού «ταιριάζματος»



των αξιών των εκπαιδευτικών και των αξιών του σχολείου. Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και με διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Εξάγονται συμπεράσματα για το στυλ ηγεσίας των διευθυντών όπως το αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, για το βαθμό αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους, για το βαθμό ταιριάσματος των αξιών των εκπαιδευτικών με τις αξίες του σχολείου τους, για τις σχέσεις ηγετικού προφίλ, αφοσίωσης και ταιριάσματος αξιών εκπαιδευτικών –σχολείου και για τη διαφοροποίηση των παραπάνω με βάση χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών.

**1<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί του «ταιριάσματος», της αφοσίωσης και των χαρακτηριστικών της σχολικής ηγεσίας στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών;

***Εκτιμήσεις για το Ταίριασμα, την αφοσίωση και χαρακτηριστικά της ηγεσίας***

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι, δηλαδή, αισθάνονται υψηλή αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της Καραγιάννη (2018) η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής αφοσίωσης και μάλιστα ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων του ενθουσιασμού, της υπερηφάνειας και της έμπνευσης. Οι Markovits, Davis, and Van Dick (2007) παρατήρησαν ότι τα άτομα που εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό. Με βάση αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κατά βάση, η εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι αλλά και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Ευρήματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν «Ταίριασμα» με το σχολείο τους (POF). Οι Anderson, Spataro, and Flynn (2008).βασισμένοι σε σχετική έρευνά τους υποστηρίζουν ότι σε έναν οργανισμό, η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του ατόμου να επηρεάσει άλλους και το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) μπορεί να χρησιμεύσει ως σημαντική πηγή επιρροής. Αυτό έρχεται ως επόμενο των ικανοτήτων του ιδανικού ηγέτη του σχολείου.

Τα δύο παραπάνω ευρήματα αιτιολογούν και το τρίτο εύρημα της έρευνάς μας ως προς τα χαρακτηριστικά της ηγεσίας στο σχολείο, όπου διαπιστώνεται ότι κυριαρχεί η μετασχηματιστική ηγεσία, σε σημαντικό βαθμό παρουσιάζονται στοιχεία συναλλακτικής ηγεσίας και σε πολύ μικρότερο βαθμό στοιχεία παθητικής – μη ηγεσίας. Αυτό, έρχεται ως αποτέλεσμα των διαπιστώσεων της Bogler (2001) η οποία, με βάση αυτά, υποστηρίζει ότι οι Μετασχηματιστικοί ηγέτες, αντίθετα από τους Συναλλακτικούς ή τους Αποφευκτικούς, προκαλούσαν υψηλότερα επίπεδα

επαγγελματικής ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς. Αν και ο συσχετισμός μεταξύ αφοσίωσης και ικανοποίησης για συγκεκριμένες πτυχές της εργασίας και του περιβάλλοντος εργασίας διαπιστώθηκε ότι είναι μέτριος (Mowday, Steers, & Porter, 1979), οι Nguni, Sleegers, and Denessen (2006) σε έρευνά τους έδειξαν ότι υπήρξε μέτρια έως ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων εργασιακής δέσμευσης (Αφοσίωσης) των εκπαιδευτικών και των μετασχηματιστικών συμπεριφορών των σχολικών ηγετών, πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα και τις δικής μας έρευνας.

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας με την άποψη των Bass and Avolio (1993) η οποία αναφέρει ότι στην περίπτωση κατά την οποία διαπιστώνεται υψηλός βαθμός μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οργάνωση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ευέλικτη, προσαρμοστική, δυναμική, άτυπη, με τάσεις ανόδου και με έμφαση στη δυνατότητα τόσο των εργαζομένων όσο και του ίδιου του οργανισμού να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι σχολικοί οργανισμοί στους οποίους υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αποτελούν δυναμικούς οργανισμούς με δυνατότητες ανάπτυξης και βελτίωσης.

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό δηλώνουν ότι η ηγεσία του σχολείου τους παρακινεί σε Πρόσθετη Προσπάθεια, επιφέρει αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση πράγμα το οποίο συνάδει με τα αποτελέσματα μελέτης των Avolio et al. (2004) τα οποία υποστηρίζουν την άποψη ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση, αναφερόμενη σε ομαδικό επίπεδο, επιδρά (ως μεσολαβητική μεταβλητή) στη σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αφοσίωσης στον οργανισμό. Όμως, ο Woodard (1994) σε έρευνά του διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη συναισθηματική και εργασιακή υποστήριξή τους, παρά για τις ανάγκες του σχολείου ως οργανισμού. Αυτό, σε σχέση με το εν λόγω εύρημά μας, προβληματίζουν στο αν οι ηγέτες των σχολείων μας ενδιαφέρονται για πρωταρχικά για το σχολείο ή για την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών.

Ως προς τις επιπτώσεις της ηγεσίας η γενική εικόνα είναι μάλλον μέτρια προς θετική για την Πρόσθετη Προσπάθεια, μάλλον θετική για την Ικανοποίηση και μάλλον θετική για την Αποτελεσματικότητα, πράγμα με το οποίο συνάδουν τα υποστηριζόμενα από τη Saiti (2007) ότι στην επίδραση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο ρόλος του διευθυντή (το ηγετικό του στυλ η προσωπικότητά του και το επικοινωνιακό του προφίλ), είναι καθοριστικής σημασίας. Αναφορικά στην Πρόσθετη Προσπάθεια, μελέτη των Eisenberger, Huntington, Hutchison, and Sowa (1986) υποστηρίζει ότι η οργανωτική υποστήριξη την οποία αντιλαμβάνεται ο εργαζόμενος, αναμένεται να αυξήσει την συναισθηματική προσήλωση του στον οργανισμό και την προσδοκία του ότι η

πρόσθετη προσπάθεια από μέρους του θα ανταμειφθεί. Αυτό μας οδηγεί σε χαρακτηριστικά της Συναλλακτικής Ηγεσίας πράγμα το οποίο δικαιολογεί και τη συνύπαρξη (στις δηλώσεις των υποκειμένων) της ικανοποίησης τους κυρίως από την Μετασχηματιστική ηγεσία αλλά εν μέρει κι από την Συναλλακτική, στο σχολείο τους.

Ειδικά για τις επιμέρους διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας τα 5 «Ι», οι μέσες τιμές των δηλώσεων των υποκειμένων κινούνται σε μεσαίο επίπεδο. Σχετικά μεγαλύτερη τιμή παρουσιάζεται στην Παρακίνηση Έμπνευσης και μικρότερη στο Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον. Το τελευταίο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας του Woodard (1994) κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έδειχναν ικανοποίηση όταν οι ηγέτες ενδιαφέρονταν περισσότερο για τις προσωπικές ανάγκες συναισθηματικής και εργασιακής υποστήριξή τους. Αυτό όμως επιβεβαιώνει τη σημαντικότητα των ενδογενών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και την άποψη του Chan (2006) ότι προσωπικά ενδογενή κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται σημαντικά με την αφοσίωσή τους στο επάγγελμά τους. Για παράδειγμα, οι Hrebiniak & Atutto (1972) υποστηρίζουν ότι η εμπιστοσύνη στην ηγεσία συσχετίζεται με την οργανωσιακή αφοσίωση.

Σχετικά μεγάλες διαφορές εμφανίζονται στην εκτίμηση των επιμέρους διαστάσεων της Συναλλακτικής Ηγεσίας, την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (μέτριος βαθμός), τη Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική (μικρός βαθμός) και Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική (πολύ μικρός βαθμός). Αυτό είναι αναμενόμενο, όπως συνάγεται και από προηγούμενα ευρήματα. Ειδικά για την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή η έρευνα των Podsakoff and Schriesheim (1985) καθώς και μεγάλο μέρος της έρευνας των Avolio and Bass (1991), (μοντέλο Full Range of Leadership), έδειξε ότι η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή είναι εύλογα αποτελεσματική στις περισσότερες των περιπτώσεων. Τα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα των Bass and Riggio (2014) τα οποία δείχνουν ότι η Διοίκηση κατ' εξαίρεση, φαίνεται να είναι πιο αναποτελεσματική από την Ενδεχόμενη Ανταμοιβή.

Κατατάσσοντας την Διεύθυνση Ηγεσία των σχολείων των εκπαιδευτικών του δείγματος με κριτήριο τον τύπο ηγεσίας που συγκέντρωσε τη σχετικά μεγαλύτερη τιμή, προκύπτει μια ξεκάθαρη κυριαρχία της Μετασχηματιστικής ηγεσίας. Στο 80% περίπου των απαντήσεων μεγαλύτερη τιμή έλαβε η Μετασχηματιστική ηγεσία και το υπόλοιπο περίπου 20% μοιράζονται οι άλλες. Κατ' αρχάς, αυτό έρχεται σε αντίθεση με έρευνα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι υπερίσχυσε οριακά ( $MT \approx 3$ ) η αντίληψη (των εκπαιδευτικών) της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας, ακολούθησε η Συναλλακτική Ηγεσία με παρόμοια βαθμολόγηση και κατόπιν η Μη Ηγεσία ( $MT \approx 2,6$ ). Επίσης έρχεται σε αντίθεση με τους Καλλιοντζή και Ιορδανίδης (2019) οι οποίοι αναφέρουν ότι τα αποτελέσματα σχετικής έρευνάς τους αναδεικνύουν την οριακή επικράτηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας έναντι της

Συναλλακτικής. Εδώ θα μπορούσαμε να επαναλάβουμε ότι τα εν λόγω ευρήματα της έρευνάς μας, κατά την άποψή μας, δεν συνιστά ασφαλή κατάταξη διευθυντών σχολείων της Μαγνησίας ανά ηγετικό προφίλ, καθότι στο δείγμα ευκολίας ακόμα και αν παραβλέψουμε τα προβλήματα τυχαιότητας, συμπεριλαμβάνονται εκπαιδευτικοί που εργάζονται (και) στο ίδιο σχολείο με αποτέλεσμα να διαφαίνεται μεροληπτικές δηλώσεις υποκειμένων. Έτσι για το θέμα, προτείνεται νέα έρευνα με ισχυρότερη τυχαιότητα δείγματος και μεγαλύτερο δείγμα.

Ένα σημαντικό εύρημα είναι ότι η εστίαση στη σχετικά μεγαλύτερη τιμή για το στυλ ηγεσίας (της Μετασχηματιστικής) συγκαλύπτει το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στοιχεία διαφορετικών μορφών ηγεσίας για τον ίδιο διευθυντή - ηγέτη. Δηλαδή, παρατηρούμε, τα υποκείμενα να δηλώνουν χαρακτηριστικά από όλες τις μορφές ηγεσίας για ένα διευθυντή. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα μελέτης των Stravakou and Lozgka (2018) η οποία επιβεβαίωσε τα ευρήματα των Amanchukwu, Stanley, and Ololube (2015) διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τον ιδανικό ηγέτη του σχολείου που θα τους έκανε πρόθυμους να τον ακολουθήσουν. Τα ευρήματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τις διαφορετικές αντιλήψεις της ηγεσίας ως γνωρίσματα, δεξιότητες ή κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης αντικατοπτρίζουν ένα μείγμα στοιχείων από τις διαφορετικές προτεινόμενες θεωρίες ηγεσίας, όπως το διδακτικό, το μετασχηματιστικό και άλλα (Amanchukwu et al., 2015).

Αναλύθηκε η διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο σχολείο και στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού – σχολείου (POF) ανά κατηγορία εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές, τον τύπο σχολείου, την περιοχή του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας. Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις βρέθηκαν μόνο για το «Ταίριασμα» (όχι για την αφοσίωση) ως προς το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση και τον τύπο σχολείου. Αυτό συνάδει με έρευνες, όπως της Καραμπατάκη (2013) η οποία έδειξε ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι αρκετά αφοσιωμένοι και προσηλωμένοι στο επάγγελμά τους και η αφοσίωση αυτή, δεν εξαρτάται από τους δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο ή τα έτη προϋπηρεσίας τους. Κάτι παρόμοιο υποστηρίζει και η Δούκα (2017) η οποία παρατηρεί ότι η παρακίνηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται ελάχιστα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του καθενός, όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία. Η ίδια υποστηρίζει ότι διάφορες καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι κοινές για όλους, ανεξάρτητα από τις ατομικές τους διαφορές, πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της έρευνάς μας.

Όπως προαναφέρθηκε, ως προς το φύλο, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου (POF) με μεγαλύτερες τιμές «Ταιριάσματος» να εμφανίζονται στους άνδρες. Επί αυτού, οι Resick, C., Baltes, B.,

& Shantz, C. (2007) σε έρευνά τους διαπιστώνουν, αναφορικά στην ικανοποίηση των εργαζομένων, ότι τα ευρήματα έδειξαν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) συσχετίζεται στενότερα με την ικανοποίηση των ατόμων που αντιμετωπίζουν έλλειψη παροχών σε σχέση με τις ανάγκες τους. Αντίθετα, το POF ήταν λιγότερο σημαντικό για την ικανοποίηση των ατόμων στα οποία οι απολαβές τους ήταν αντίστοιχες με τις ανάγκες τους. Αυτό μας κάνει να προβληματιζόμαστε για το ότι, πιθανόν, οι άνδρες εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι θα έπρεπε να έχουν μεγαλύτερες απολαβές – κάθε είδους- από το σχολείο για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αντίθετα από τις γυναίκες οι οποίες φαίνεται να είναι ικανοποιημένες από τις παροχές του σχολείου προς εκείνες. Το συμπέρασμα αυτό, επιβεβαιώνεται από αποτελέσματα έρευνας του Koustelios (2001) ότι στην πρόβλεψη συγκεκριμένων πτυχών της ικανοποίησης από την εργασία, το φύλο ήταν μια σημαντική μεταβλητή πρόβλεψης μόνο για τις συνθήκες εργασίας. Οι γυναίκες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την κατάσταση εργασίας τους από τους άντρες.

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στο «Ταίριασμα» (POF) η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ αγάμων και διαζευγμένων. Επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα για την αλληλεπίδραση οικογενειακής κατάστασης και φύλου στο «Ταίριασμα» (POF). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα 2017) τα οποία έδειξαν ότι η προσήλωση στο επάγγελμα δεν επηρεάζεται ή επηρεάζεται ελάχιστα από δημογραφικούς παράγοντες.

Η ανάλυση δεν έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση όταν ο τύπος σχολείου συνεξετάσθηκε με τη περιοχή λειτουργίας του σχολείου, το είδος των αναθέσεων διδασκαλίας και το φύλο. Όμως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσιο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στο «Ταίριασμα» POF μεταξύ των εκπαιδευτικών οι οποίοι υπηρετούν σε Επαγγελματικό Λύκειο σε σχέση με εκείνους οι οποίοι υπηρετούν σε Γενικό Λύκειο. Η Γραμματικού (2017) εντοπίζει και παρουσιάζει παράγοντες σκεπτικισμού και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την γενικότερη επαγγελματική ικανοποίησή τους, οι οποίοι αναφέρονται κυρίως στην αξιολόγηση, στις ευκαιρίες επιμόρφωσης και εξέλιξής τους και τη διασύνδεση του σχολείου με κοινωνικούς φορείς με τις υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται. Διαπιστώνουμε ότι κάποιοι παράγοντες από αυτούς, όπως η αξιολόγηση, η επιμόρφωση, η εξέλιξη επιδρούν καθ' όμοιο τρόπο σε όλους τους εκπαιδευτικούς, άρα θα πρέπει να αναζητήσουμε στους υπόλοιπους λόγους τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με το «Ταίριασμα» POF όπως οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται (αυτά διαφοροποιούνται στους διάφορους τύπους σχολείων) και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, το οποίο κατά βάση είναι αποτέλεσμα μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hallinger & Heck, 1999).

Πάντως, θεωρούμε, ότι τα ευρήματα αυτά θα πρέπει να διερευνηθούν περισσότερο.

**2<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιοι είναι οι βαθμοί διαφοροποίησης του «ταιριάσματος» και της αφοσίωσης στο σχολείο των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

***Σχέση Αφοσίωσης, «Ταιριάσματος», Στυλ Ηγεσίας, Επιδράσεων Ηγεσίας, Ηλικίας και Προϋπηρεσίας***

Βρέθηκε ότι η ηλικία και η προϋπηρεσία δεν συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με καμία άλλη μεταβλητή, παρά μόνο μεταξύ τους πράγμα το οποίο συνάδει με προηγούμενες έρευνες (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα, 2017)

Το «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού στο σχολείο (POF) συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση, τη Μετασχηματιστική Ηγεσία, και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι το «Ταίριασμα» Προσώπου – Οργανισμού (POF) σχετίζεται με τις εργασιακές στάσεις (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση) και τις επιδόσεις των εργαζομένων.

Επίσης, το εύρημά μας αυτό, συνάδει με τα αποτελέσματα έρευνας των Greguras and Diefendorff (2009) τα οποία δείχνουν ότι η προσωποποιημένη ικανοποίηση των αναγκών αποτελεί μεσολαβητικό παράγοντα στο συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και της συναισθηματικής δέσμευσης στον οργανισμό (αφοσίωσης).

Αναφορικά στη Μη Ηγεσία οι Lewin, Lippit, and White (1939) αναφέρουν ότι είναι ίσως η επιτομή του εξαντλημένου ηγέτη, κάτι το οποίο φαίνεται να μην επικροτούν οι εκπαιδευτικοί αφού αποτέλεσμα έρευνας των Charisi and Stavropoulos (2019) έδειξε ότι η άποψη για το μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης είναι τόσο θετικότερη όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός ύπαρξης μετασχηματιστικού και συναλλακτικού προφίλ ηγεσίας του διευθυντή στο σχολείο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι άλλοι ερευνητές όπως οι Chang and Lee (2007) και Rijal (2010) επεσήμαναν τη θετική επίδραση της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην ανάπτυξη του σχολείου και τον ιδιαίτερο ρόλο του διευθυντή σ' αυτό το θετικό μετασχηματισμό αφού η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της μάθησης. Επιπλέον ο Edmonds (1979), βασισμένος σε σχετικές έρευνες, πρότεινε κατηγορηματικά ότι η ισχυρή ηγετική καθοδηγητική διοίκηση ήταν χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων.

Η Αφοσίωση συσχετίζεται θετικά με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αν αυτό το εύρημα το δούμε συνολικά, δεν έχουμε παρά να το επιβεβαιώσουμε με τα υποστηριζόμενα από τους Chang and Lee (2007) οι οποίοι με βάση έρευνά τους διαπίστωσαν ότι η ηγεσία και η κουλτούρα του οργανισμού μπορεί να προκαλέσουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία για τον εργαζόμενο. Με βάση την αποδοχή του ότι οι ηγέτες διαμορφώνουν τον πολιτισμό ενός οργανισμού και η οργανωτική κουλτούρα επηρεάζει επίσης το ηγετικό στυλ των ατόμων και των ομάδων (Ogbonna & Harris, 2000) συνάγεται ότι η μετασχηματιστική ηγετική κουλτούρα του σχολείου, εκτός των άλλων, οικοδομεί την αφοσίωση και την ταύτιση των εκπαιδευτικών με το σχολείο και ενισχύει τα κίνητρα και τη ζωτικότητα τους (Deal & Peterson, 1999). Τέλος, τα ευρήματα, κατά βάση, επιβεβαιώνονται από την έρευνα των Mowday, Steers, and Porter (1979) στην οποία εντοπίστηκαν μέτριας ισχύος συσχετισμοί μεταξύ της οργανωτικής αφοσίωσης και των πηγών οργανωτικής προσκόλλησης καθώς και την παρακίνηση.

Άλλα ευρήματα δείχνουν ότι η Μετασχηματιστική Ηγεσία συσχετίζεται θετικά με τη Συναλλακτική Ηγεσία και τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, την Ικανοποίηση, και αρνητικά με τη Μη Ηγεσία. Αυτό συνάδει με τα ευρήματα της Δούγαλη (2017) η οποία διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά στη Συναλλακτική Ηγεσία, διαπιστώνουμε ότι συσχετίζεται θετικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στην Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση. Αυτό, δεν συνάδει με αυτό το οποίο υποστηρίζουν οι Knight (2019) και οι Sparks and Malkus (2015) ότι δηλαδή, όταν οι εκπαιδευτικοί ελέγχονται, δεν βιώνουν θετικές σχέσεις και τα κίνητρά τους για επιπλέον προσπάθεια μειώνονται. Αυτός είναι ο λόγος ότι οι εργαζόμενοι σπάνια κινητοποιούνται όταν τους παρέχεται μικρή αυτονομία. Αυτό θα πρέπει να αποτελέσει στοιχείο περεταίρω συζήτησης.

Η Μη Ηγεσία συσχετίζεται αρνητικά με τις επιδράσεις της ηγεσίας στη Πρόσθετη Προσπάθεια, την Αποτελεσματικότητα, και την Ικανοποίηση.

Οι επιδράσεις της ηγεσίας συσχετίζονται θετικά μεταξύ τους. Η Πρόσθετη Προσπάθεια ως επίδραση της ηγεσίας συσχετίζεται θετικά με την Αποτελεσματικότητα και την Ικανοποίηση.

Στη Συναλλακτική Ηγεσία εμφανίζεται η σημαντικότερη διαφοροποίηση των επιμέρους διαστάσεων της, στην Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση - Ενεργητική και τη Διοίκηση κατ' Εξάιρεση – Παθητική.

Η Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, συσχετίζεται υψηλότερα με τη Μετασχηματιστική Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της προσομοιάζουν με τις συσχετίσεις των πέντε διαστάσεων της Μετασχηματιστικής ηγεσίας ( Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον).

Αντίθετα η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική συσχετίζεται με τη ΜΗ Ηγεσία και γενικότερα οι συσχετίσεις της λειτουργούν όπως περίπου της Μη Ηγεσίας, αλλά με μικρότερη ένταση και την εξαίρεση του «Ταιριάσματος» με το οποίο δεν συσχετίζεται σημαντικά. Αυτό συνάδει με τα υποστηριζόμενα από τους Horwitz et. Al. (2008) και των Avolio and Bass (2004) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ο τύπος της Μη Ηγεσίας, αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση της παθητικής - αποφευκτικής ηγεσίας όπως η Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική.

Τα 5 «I» της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον) παρουσιάζουν παρόμοιες συσχετίσεις, με την εξαίρεση της Συμπεριφοράς Εξιδανικευμένης Επιρροής που δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική και της Παρακίνησης Έμπνευσης η οποία δεν συσχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική. Είναι αξιοσημείωτο ότι η συσχέτιση μεταξύ Μετασχηματιστικής Ηγεσίας και των τριών επιδράσεων της ηγεσίας (Πρόσθετη Προσπάθεια, Αποτελεσματικότητα, Ικανοποίηση) είναι σχετικά μεγαλύτερη από όλες τις επιμέρους συσχετίσεις των διαστάσεων της Μετασχηματιστικής με τις τρεις εν λόγω επιδράσεις της ηγεσίας.

**3<sup>ο</sup> Ερευνητικό Ερώτημα:** Ποιος είναι ο βαθμός επίδρασης και τα χαρακτηριστικά των σχέσεων για την αφοσίωση, το «Ταίριασμα», το στυλ ηγεσίας, τις επιδράσεις ηγεσίας, της ηλικίας και της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών;

**Προβλεπτικοί παράγοντες για το «Ταίριασμα» σχολείου – εκπαιδευτικού**

Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), βρέθηκαν η Αφοσίωση και η Μετασχηματιστική Ηγεσία οι οποίες φαίνεται να προβλέπουν σχεδόν κατά 50% το «Ταίριασμα». Κυριότεροι παράγοντες πρόβλεψης του «Ταιριάσματος» Εκπαιδευτικού – Σχολείου (POF), σχετικά με όλα τα στυλ (εννέα) του μοντέλου MLQ (Παρακίνηση Έμπνευσης, Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής, Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής, Πνευματική Διέγερση, Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον, Ενδεχόμενη Ανταμοιβή, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Ενεργητική, Διοίκηση κατ' Εξαίρεση – Παθητική, Αποφευκτική Ηγεσία) εισέρχονται η Αφοσίωση και η Παρακίνηση Έμπνευσης. Η Αφοσίωση βρίσκεται και πάλι ως κύριος προβλεπτικός παράγοντας ο οποίος μαζί με τη μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται



να προβλέπει το «Ταίριασμα» κατά περίπου 50%. Αυτά, κατά κάποιο τρόπο έρχονται σε συμφωνία με τα υποστηριζόμενα από του Resick, Baltes, and Shantz (2007) οι οποίοι σημειώνουν ότι τα ευρήματά τους παρέχουν στοιχεία για συσχετισμό μεταξύ του «Ταιριάσματος» Προσώπου – Οργανισμού (POF) και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση).

## **6. Περιορισμοί – Προτάσεις για περεταίρω έρευνα.**

Τα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα βασίζονται στα αποτελέσματά της αλλά η ερευνήτρια εκτιμά ότι δεν είναι γενικεύσιμα. Αυτό σημαίνει ότι τα αποτελέσματα δε μπορεί να θεωρηθούν ως εκτιμήσεις αλλά ως τάσεις. Αυτή η εκτίμηση της ερευνήτριας βασίζεται στο, σχετικά, μικρό δείγμα, στην αντίληψη ότι δεν είναι αρκετά τυχαιοποιημένο και στο ότι στα αποτελέσματα παρατηρήθηκαν ασυμφωνίες με έρευνες υψηλής εγκυρότητας. Επομένως οι τάσεις που προέκυψαν δεν μπορούν να γενικευτούν αλλά αντίθετα μπορεί να αξιοποιηθούν για την υποβοήθηση περαιτέρω ερευνητικών διαδικασιών, ευρύτερης κλίμακας, στο αντικείμενο «Διερεύνηση της σχέσης του ηγετικού προφίλ του διευθυντή με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και το "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών-σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες».

## 7. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- American Association of Critical-Care Nurses [AACN]. (2005). Standards for establishing and sustaining healthy work environments: a journey to excellence. Retrived from <http://www.aacn.org/AACN/pubpolcy.nsf/vwdoc/workenv>.
- Anderson, C., Spataro, S. E., & Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 702.
- Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Leadership Quarterly*, 14, 261-295.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 53-72.
- Armstrong, P. (2017) Successful school leadership: international perspectives. *British Journal of Educational Studies*, 65(2), 263-264.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership [AITSL], (2014). *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*. ISBN: 978-1-925192-13-1. Retrieved from <https://www.aitsl.edu.au/>
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004) *Multifactor Leadership Questionnaire. Manual and sampler set* (3<sup>rd</sup> ed.). Redwood City, CA: Mind Garden.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1991). *The full range of leadership development: Basic and advanced manuals*. Binghamton, NY: Bass, Avolio, & Associates.
- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The leadership quarterly*, 6(2), 199-218.
- Avolio, B. J., Bass, B. M. & Jung, D. I. (1999) Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The leadership quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B. J., Waldman, D. A., & Yammarino, F. J. (1991). Leading in the 1990s: The

- four I's of transformational leadership. *Journal of European industrial training*, 15(4).
- Baker, P. M. (1988). Participation in small groups: Social, physical, and situational predictors. *Small group behavior*, 19(1), 3-18.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (2000). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public administration quarterly*, 112-121.
- Bass, B. M., & Bass Bernard, M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press, New York, NY.
- Bass, B. M., & Bass, R. (2009). *The Bass handbook of leadership: Theory, research, and managerial applications*. Simon and Schuster.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M. and Riggio, R.E. (2006). *Transformational Leadership* (2nd Ed), Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., New Jersey.
- Bass, B.M., & Avolio, B.J. (1992). Transformational leadership: A response to critiques. In M.M. Chemers & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory perspectives and direction* (pp. 49-80). San Diego, CA: Academic.
- Belson, W. A. (1986). *Validity in survey research: with special reference to the techniques of intensive interviewing and progressive modification for testing and constructing difficult or sensitive measures for use in survey research: a report* (Vol. 201). Gower Publishing Company, Limited.
- Biswas, S., & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: Role of perceived organizational support, P-O Fit, Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Research*, 38(1), 27-40.
- Boal, K.B., & Bryson, J.M. (1988). Charismatic leadership: A phenomenological and structural approach. In J.G. Hunt, B.R. Baliga, H.P. Dachler, & C.A. Schriesheim (Eds.), *Emerging Leadership Vistas* (pp. 5-28). Lexington, MA: Lexington Books.
- Bodla, M. A. & Nawaz, M. M. (2010). Transformational leadership style and its relationship with satisfaction. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2(1), 370-381.
- Boon, C., & Biron, M. (2016). Temporal issues in person–organization fit, person–job fit and turnover: The role of leader–member exchange. *Human relations*, 69(12), 2177-2200.

- Bretz, R. D., & Judge, T. A. (1992). *The relationship between person-organization fit and career success* (CAHRS Working Paper #92-11). Ithaca, NY: Cornell University, School of Industrial and Labor Relations, Center for Advanced Human Resource Studies.
- BritainThinks. (2017). What does Britain want from its leaders? A BritainThinks study. UK, London, BritainThinks. Retrieved from <https://britainthinks.com/pdfs/BritainThinks-Leadership-Study-2017.pdf>
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.
- Burke, W. W. (2017). *Organization change: Theory and practice*. Sage Publications.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. (2008). "From Management to Leadership: Semantic or Μέση Τιμήingful Change?" *Educational Management, Administration and Leadership* 36 (2): 271–288.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. National College for School Leadership.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know?. *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87(5), 875.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration. *Journal of applied psychology*, 89(5), 822.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person-organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294–311.
- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5.
- Chang, S. C., & Lee, M. S. (2007). A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employees' job satisfaction. *The learning organization*, 14(2), 155-185.
- Chapanis, A. (1961). Men, machines, and models. *American Psychologist*, 16(3), 113.
- Charisi, D., & Stavropoulos, V. (2019). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης.
- Chatman, J. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349.
- Chemers, M. (1997). *An integrative theory of leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. ISBN 978-0-8058-2679-1.

- Choi, J. (2006) A Motivational Theory of Charismatic Leadership: Envisioning Empathy, and Empowerment, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13, 24-43.
- Chung, K. A., and Miskel, C. (1989). A Comparative Study of Principals' Administrative Behavior. *Journal of Educational Administration*, 27, 45–57.
- Clark, L., Sivakumaran, T., Hall, H., & Keels, B. (2015). Exploring and Enhancing School Leader Preparation: Using Communications Technology With Online Educational Leadership Internship Programs. *US-China Education Review A*, 5(6), 379-389. doi: 10.17265/2161-623X/2015.06.001
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Cook, J., & Wall, T. (1980). New work attitude measures of trust, organizational commitment and personal need non-fulfilment. *Journal of occupational psychology*, 53(1), 39-52.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16(3), pp. 297-334.
- Daniel, W. W. (2005). *Biostatistics, a foundation for analysis in the health sciences*. New York: Willey Series in Probability and Statistics.
- Day, C., Sammons P. (2013). *Successful school Leadership*, Education Trust. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED546806>
- Day, C., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., & Stobart, G. (2006). Methodological synergy in a national project: The VITAE story. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 102-125.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Deal, T., & Kennedy, A. (2000). *Corporate Cultures, The Rites and Rituals of Corporate Life*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Denison, D. R., & Mishra, A. R. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organizational Science*, 6, 204-223
- Dotger, B. (2011). The School Leader Communication Model: An emerging method for bridging school leader preparation and practice. *Journal of School Leadership*, 21, 871-892.
- Edmonds, R., (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied psychology*, 71(3), 500.
- Elmore, R. (2004). *Agency, reciprocity, and accountability in democratic education*.

Pretoria: Ilern.

- Elmore, R. F. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute. Retrieved from [www.shankerinstitute.org/](http://www.shankerinstitute.org/)
- Erickson, R. J. (1994). Our society, our selves: Becoming authentic in an inauthentic world. *Advanced Development Journal*, 6(1), 27-39.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS (3rd edition)*. Los Angeles: Sage.
- Finn, C. E., Jr. (2003a). *Foreword. Better Leaders for America's Schools: A Manifesto*. Washington, DC: Thomas B. Fordham Institute. Retrieved from [www.edexcellence.net/institute/publication/](http://www.edexcellence.net/institute/publication/)
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational administration quarterly*, 32(2), 209-235.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Frandsen, B. (2014). Nursing leadership management & leadership styles. AANAC, *American Association of Nurse Assessment Coordination: Denver, CO, USA*.
- Furnham, A. (2005). *The Psychology of Behaviour at Work*. East Sussex UK: Psychology Press.
- George, B. (2003). *Authentic Leadership: Rediscovering the Secrets to Creating Lasting Value*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. 11.0 update (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Getzels, J. W., Lipham, J. M., & Campbell, R. F. (1968). *Educational administration as a social process: Theory, research, practice*. Harper & Row.
- Gregory Stone, A., Russell, R. F., & Patterson, K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Greguras, G. J., & Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory. *Journal of applied psychology*, 94(2), 465.
- Guirdham, M. (2002) *Interactive Behaviour at Work* (3rd Edition) Essex UK: Financial Times/Prentice Hall.
- Hall, D. T., Schneider, B., & Nygren, H. T. (1970). Personal factors in organizational identification. *Administrative science quarterly*, 176-190.
- Hallinger, P. (1992). The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. *Journal of Educational Administration*, 30. 10.1108/09578239210014306.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.

- Harris, A., & Jones, M. (2019). Leading for equity. *School Leadership & Management*, 39(5), 391-393. DOI: 10.1080/13632434.2019.1669788
- Horwitz, I. B., Horwitz, S. K., Daram, P., Brandt, M. L., Brunicardi, F. C., & Awad, S. S. (2008). Transformational, transactional, and passive-avoidant leadership characteristics of a surgical resident cohort: analysis using the multifactor leadership questionnaire and implications for improving surgical education curriculums. *Journal of Surgical Research*, 148(1), 49-59
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. In J. G. Hunt & L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge* (pp. 189–207). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2012). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice* (9<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill Higher Education. ISBN-13: 9780078024528
- Hrebiniak, L. G., & Alutto, J. A. (1972). Personal and role-related factors in the development of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 555-573.
- Hughes, T. A. (2014). Idealized, Inspirational, and Intellectual Leaders in the Social Sector: transformational Leadership and the Kravis Prize. *CMC Senior Theses*. Paper 906. Retrieved from [http://scholarship.claremont.edu/cmc\\_theses/906](http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/906)
- IBM Corp. Released (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. Armonk, NY: IBM Corp.
- Iseris, G. (2016). Στατιστικές μέθοδοι ελέγχου εγκυρότητας και αξιοπιστίας ερωτηματολογίων. Η περίπτωση του CiGreece. *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 5, 175-189.
- Javeau, C. (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Τζαννόνε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (επιμέλεια και απόδοση στα ελληνικά). Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50, 359– 393.
- Kanning, U. P., & Hill, A. (2013). Validation of the Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) in six languages. *Journal of business and media psychology*, 4(2), 11-20.
- Lam, S. S. K. (1998). Test-retest reliability of the organizational commitment questionnaire. *The Journal of Social Psychology*, 138, 787-788.
- Kanter, R. M. (1968). Commitment and social organization: A study of commitment mechanisms in utopian communities. *American sociological review*, 499-517.
- Keskes, I. (2014). Relationship between leadership styles and dimensions of employee organizational commitment: A critical review and discussion of future directions. *Intangible Capital*, 10, (1), 26-51, Από <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=549/54930453002>
- Knight, J. (2019). Why Teacher Autonomy Is Central to Coaching Success. *Educational Leadership*, 77(3), 14-20. Retrieved from



<http://www.ascd.org/books-publications.aspx>

- Kouni, Z., Koutsoukos M., Panta, D. (2018). Transformational Leadership and Job Satisfaction: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *Journal of Education and Training Studies*, 6, (10), 158-168.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Kristof, A. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49, 1-49.
- Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2010). Person–Environment Fit. In S. Zedeck (eds.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 3. Washington, DC: American Psychological Association, 3-50.
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R., & Johnson, E. (2005). Consequences of individuals' fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and personsupervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Landau, S., & Everitt, B. S. (2003). A handbook of statistical analyses using SPSS. Chapman and Hall/CRC.
- Lee, T. W., Ashford, S. J., Walsh, J. P., & Mowday, R. T. (1992). Commitment propensity, organizational commitment, and voluntary turnover: A longitudinal study of organizational entry processes. *Journal of management*, 18(1), 15-32.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Levene, H. (1960). Robust tests for the equality of variance. In Contributions to Probability and Statistics (O. Aikin, Ed.). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of social psychology*, 10(2), 269-299.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 19(2), 161-177.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25:4, 349-366. DOI: 10.1080/13634230500197165
- Maier, G. M. & Woschee, R.-M. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 46, 126-136.
- Mallick, K., & Verma, G. (2005). *Researching education: Perspectives and techniques*.

Routledge.

- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Marsh, R. M., & Mannari, H. (1977). Organizational commitment and turnover: A prediction study. *Administrative science quarterly*, 57-75.
- McKenna, E. (2006) *Business Psychology and Organisational Behaviour*, 4th edition New York: Psychology Press.
- Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Moss, S. A., & Ritossa, D. A. (2007). The impact of goal orientation on the association between leadership style and follower performance, creativity and work attitudes. *Leadership & Organization Development Journal*, 3(4), 433-456.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mowday, R., Porter, L. & Steers, R. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press.
- Mulford, B. (2003). School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness. a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity. Retrieved from [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership).
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177.
- Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16-38.
- Northhouse, P. G. (2013). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, C.A.: Sage Publication, Inc..
- Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: text with cases*. Routledge.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2000). Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *International Journal of Human Resource Management*, 11(4), 766-788.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Pashiardis, P., & Johansson, O. (2016). *Successful school leadership: International perspectives*. London: Bloomsbury Academic.

- Perie, M., Baker, D.P., & Whitener, S. (1997). *Job Satisfaction Among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 97-471.
- Podsakoff, P. M., & Schriesheim, C. A. (1985). Leader reward and punishment behavior: A methodological and substantive review. In B. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The leadership quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P.M., Todor, W.D., & Skov, R. (1982). Effects of leader contingent satisfaction. *Academy of Management Journal*, 25, 810-821.
- Rahman, N. A. (1968). *A Course in Theoretical Statistics*. Charles Griffin and Company.
- Rahman, N. M. A., & Hanafiah, M. H. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: Conflict or compatibility. *Jurnal Pengurusan*, 21, 77-94.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C. W. (2007). Person-organization fit and work-related attitudes and decisions: Examining interactive effects with job fit and conscientiousness. *Journal of applied psychology*, 92(5), 1446 - 1455.
- Riggio, R. E., Bass, B. M., & Orr, S. S. (2004). Transformational leadership in nonprofit organizations. *Improving leadership in nonprofit organizations*, 49, 62.
- Rijal, S. (2010). Leadership style and organizational culture in learning organization: a comparative study. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5).
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα Μέσο για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Translated by Βασιλική Π. Νταλάκου and Κατερίνα Βασιλικού. Athens: Gutenberg.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York, Longman.
- Rowold, J. (2005). *Multifactor leadership questionnaire. Psychometric properties of the German translation by Jens Rowold*. Redwood City: Mind Garden.
- Sadeghi, A., & Pihie, Z. A. L. (2012). Transformational leadership and its predictive effects on leadership effectiveness. *International Journal of Business and Social Science*, 3(7).
- Sahibzada, S., Kakakhel, S. J., & Khan, A. (2016). Role of Leaders' Idealized Influence and Inspirational Motivation on Employees' Job Satisfaction. *University of Haripur Journal of Management (UOHJM)*, 1(2), 86-92.

- Saiti, A. (2007). Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50, 395–426.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21<sup>st</sup> Century. Lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Senior, B., & Fleming, J. (2006). *Organizational change* (3<sup>rd</sup> ed.). Financial Times Prentice Hall. ISBN: 0273695983
- Sfantou, D., Laliotis, A., Patelarou, A., Sifaki-Pistolla, D., Matalliotakis, M., & Patelarou, E. (2017, October). Importance of leadership style towards quality of care measures in healthcare settings: a systematic review. In *Healthcare* (Vol. 5, No. 4, p. 73). Multidisciplinary Digital Publishing Institute.
- Sharratt, L. (2018). *Clarity: What Matters Most in Learning, Teaching, and Leading*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Shibru, B., & Darshan, G. M. (2011). Transformational leadership and its relationship with subordinate satisfaction with the leader (The case of leather industry in Ethiopia). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 3(5), 686-697.
- Shirey, M. R. (2006). Authentic leaders creating healthy work environments for nursing practice. *American journal of critical care*, 15(3), 256-267.
- Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.
- Southworth, G. (2002). *Distributed leadership in action: a study of current practice in schools* (Nottingham, National College of School Leadership).
- Sparks, D., & Malkus, N. (2015). *Public school teacher autonomy in the classroom across school years 2003-04, 2007-08, and 2011-12. Stats in brief. NCES 2015-089*. National Center for Education Statistics.
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Milton Keynes, Open University Press.
- Stravakou, P. A., & Lozgka, E. C. (2018). School principals as leaders: Pre-service and in-service teachers' perspective. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5(3), 109-117.
- Vasantharaju, N., & Harinarayana, N. S. (2016). *Online survey tools: A case study of Google Forms*.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of management review*, 7(3), 418-428.
- Woodard, D. E. (1994). *Principals' leadership styles and teacher work motivation: their relationship to middle school program implementation* (Doctoral

dissertation, Georgia State University).

- Xenikou, A., & Simosi, M. (2006). Organizational culture and transformational leadership as predictors of business unit performance. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 566-579
- Young, D. J. (1998). *Characteristics of Effective Rural Schools: A Longitudinal Study of Western Australian Rural High School Students*.
- Yukl, G. (1989a). *Leadership in Organizations* (2<sup>nd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Yukl, G. (1989b). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management*, 15(2), 251-289.
- Yukl, G. (2006). *Leadership in organizations* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations* (8th edition). London: Pearson Education.
- Αθανασίου (2015). Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 125-140.
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 30, 92-108.
- Γεωργαντά, Κ., & Ξενικού, Α. (2007). Μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία: Η υπόθεση της επαύξησης αναφορικά με την οργανωτική κουλτούρα και την ταύτιση με τον οργανισμό. *PSYCHOLOGY*, 14(4), 410-423.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162.
- Δημόπουλος, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *International Journal of Educational Innovation*, 1, 18-27.
- Δούγαλη, Ε. (2017). Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, ΜΠΣ Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
- Δούκα, Β. (2017). *Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών: παράγοντες και τεχνικές που την επηρεάζουν. Μια προσέγγιση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Τμήμα

## Δημοτικής Εκπαίδευσης.

- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (1985). *Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2007). *Νόμος 3528/2007 (ΦΕΚ Α'26): Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2011). *Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ Α'138): Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2012). *Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ Α'222): Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2019). *Νόμος 4589/2019 (ΦΕΚ Α'13): Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ]. (2001). *Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ Β' 1340): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α' Έκδοση. Ιωάννινα.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;: επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η Εκδ). Κριτική. ISBN: 978-960-586-077-6
- Καλλιοντζή, Β., & Ιορδανίδης, Γ. (2019). Η μετασχηματιστική ηγεσία στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα: διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 112-128.  
doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20797>
- Καραγιάννη, Ι. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση εκπαιδευτικών. *JSTAR*, 14, 16-31.
- Καραμπατάκη, Φ. (2013). *Η συναισθηματική νοημοσύνη και η εργασιακή δέσμευση των διευθυντών/προϊσταμένων επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των υφισταμένων τους; Εμπειρική μελέτη στο διοικητικό προσωπικό μιας*

πανεπιστημιακής μονάδας.

- Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της Γ.Σ.Ε.Ε. [ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ]. (2017). *2016 Ετήσια έκθεση για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Συγγραφείς. ISBN: 978-618-5006-25-9.
- Κωνσταντινούδης, Ν. (2019). *Στυλ ηγεσίας: νέες προοπτικές και προκλήσεις*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων, Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1 (3), 165-184.
- Μαμάκου, Π., & Αποστόλου, Μ. (2017). Εφαρμογές/πρακτικές μετασχημαστικής ηγεσίας στο σχολείο. Στα πρακτικά του 1 ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου: *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, 24 - 26 Νοεμβρίου 2017 Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Θεσσαλονίκη.
- Μάρκος, Α. (2012). *Οδηγός ανάλυσης αξιοπιστίας και εγκυρότητας ψυχομετρικών κλιμάκων με το SPSS*. Ανακτήθηκε από: [http://www. amarkos. gr/courses/notes/mva. pdf](http://www.amarkos.gr/courses/notes/mva.pdf).
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Ανάκληση στις*, 1(03), 2018.
- Μπατσίδης, Α.Δ. (2014). Εισαγωγή στη Μη Παραμετρική Στατιστική. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο: Σύγχρονες Προοπτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπραΐμη, Α. (2015). Χάσμα στην καριέρα: Ο ρόλος των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων. Διπλωματική Εργασία. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.aueb.gr/>
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1996). *Προεδρικό Διάταγμα 50/1996 (ΦΕΚ Α'45). Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών της δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Πρόεδρος της Ελληνικής Δημοκρατίας (1997). *Προεδρικό Διάταγμα 100/1997 (ΦΕΚ Α'94). Τροποποίηση του ΠΔ 50/1996 (ΦΕΚ 45Α) Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των Εκπαιδευτικών της Δημόσιας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη:

Κυριακίδη.

- Ρούσσος, Π., & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτης Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία και Πράξη*. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σταύρου, Δ. (2019). *Σχολική Ηγεσία και Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Παπαζήσης. ISBN 9789600234756.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Χαρίση, Δ. (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ του διευθυντή στο μετασχηματισμό του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου (Διπλωματική Εργασία)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.



## 8. Παραρτήματα

### Παράρτημα 1. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

**Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα"  
εκπαιδευτικών- σχολείου.**

**Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού  
Μαγνησίας**

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Αικατερίνη Γαρυφάλλου και είμαι φυσικός-διευθύντρια στο 5ο Γυμνάσιο Βόλου. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση Διοίκηση Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο «Ηγετικό προφίλ διευθυντή - Αφοσίωση εκπαιδευτικών - "Ταίριασμα" εκπαιδευτικών - σχολείου. Μελέτη σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας».

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Η συμβολή σας είναι πολύτιμη! Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,  
Αικατερίνη Γαρυφάλλου

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

**Φύλο \***

- ☐ Άνδρας  
☐ Γυναίκα

**Ηλικία \***

**Προϋπηρεσία \***

**Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο) \***

- ☐ Βασικό πτυχίο
- ☐ Δεύτερο πτυχίο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό

**Οικογενειακή κατάσταση \***

- ☐ Έγγαμος
- ☐ Άγαμος
- ☐ Διαζευγμένος
- ☐ Σε χηρεία

**Τύπος σχολείου \***

- ☐ Γυμνάσιο
- ☐ Λύκειο
- ☐ ΕΠΑΛ

**Το σχολείο λειτουργεί σε \***

- ☐ Αστική περιοχή
- ☐ Ημιαστική περιοχή
- ☐ Αγροτική περιοχή

**Αριθμός μαθητών σχολείου \***

- ☐ Έως 120
- ☐ 120-270
- ☐ Πάνω από 270

**Καλύπτετε ωράριο \***

- ☐ Σε ένα σχολείο
- ☐ Σε δύο σχολεία
- ☐ Σε περισσότερα από δύο σχολεία

**Διδάσκετε μαθήματα \***

- ☐ Μόνο 1ης ανάθεσης
- ☐ 1ης και 2ης ανάθεσης
- ☐ Μέχρι και 3ης ανάθεσης

## ΗΓΕΤΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

Σας ζητείται να κρίνετε, πόσο συχνά ο άμεσος Προϊστάμενός σας, εκδηλώνει τις παρακάτω συμπεριφορές. Ο/Η άμεσα προϊστάμενός/η μου : 0=Καθόλου 1=Μία φορά στο τόσο 2=Μερικές φορές 3=Αρκετά Συχνά 4=Συνήθως, αν όχι πάντα

**1. Μου παρέχει βοήθεια, ως αντάλλαγμα των προσπαθειών μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**2. Επανεξετάζει κρίσιμα στοιχεία που θεωρούνται δεδομένα και αναρωτιέται εάν αυτά είναι κατάλληλα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**3. Δεν παρεμβαίνει μέχρι τα προβλήματα να γίνουν σοβαρά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**4. Εστιάζει την προσοχή του σε ανικανότητες, λάθη, εξαιρέσεις και αποκλίσεις από τα standards.\***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**5. Αποφεύγει να εμπλακεί όταν ανακύπτουν σημαντικά ζητήματα. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**6. Αναφέρονται στις δικές του/της σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**7. Είναι απών όταν τον έχουν ανάγκη. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**8. Αναζητά διαφορετικές οπτικές γωνίες κατά την αντιμετώπιση των προβλημάτων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**9. Μιλάει με αισιοδοξία για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**10. Με κάνει να νιώθω περήφανος/η που συνεργάζομαι μαζί του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**11.Δηλώνει με σαφήνεια ποιος είναι ο υπεύθυνος για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**12.Περιμένει κάτι να πάει στραβά για να επέμβει. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**13.Μιλάει με ενθουσιασμό για τις ανάγκες που πρέπει να επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**14. Καθορίζει τη σπουδαιότητα έχοντας ισχυρή αίσθηση του σκοπού. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**15. Αφιερώνει χρόνο στο να διδάσκει και να καθοδηγεί. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**16. Κάνει ξεκάθαρο τι αποτέλεσμα περιμένει να πάρει κάποιος όταν επιτευχθούν οι στόχοι. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**17. Φαίνεται να είναι σταθερός/ή στην άποψη «Εάν δεν είναι χαλασμένο, μην το φτιάξεις». \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**18. Βάζει το καλό της ομάδας πιο πάνω από το προσωπικό του/της συμφέρον. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

19.Με αντιμετωπίζει περισσότερο ως ξεχωριστό άτομο, παρά απλώς ως μέλος της ομάδας. \*

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

20.Ακολουθεί την τακτική του ότι πρέπει τα προβλήματα να γίνουν χρόνια, πριν, αναλάβει δράση. \*

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

21.Λειτουργεί κατά τρόπο που κερδίζει το σεβασμό μου. \*

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

22.Επικεντρώνει την προσοχή του/της αποκλειστικά στην αντιμετώπιση λαθών, παραπόνων και αποτυχιών. \*

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐



3 ☐

4 ☐

**23.Σκέφτεται τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**24.Παρακολουθεί κάθε λάθος που γίνεται. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**25. Επιδεικνύει αίσθημα δύναμης και αυτοπεποίθησης. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**26.Προβάλλει ένα συναρπαστικό όραμα για το μέλλον. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**27.Μου εφιστά την προσοχή όταν δεν ανταποκρίνομαι στα standards. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**28.Αποφεύγει να παίρνει αποφάσεις. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**29.Με αντιμετωπίζει, σε σύγκριση με τους άλλους, ως άτομο με διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**30.Με παροτρύνει να βλέπω τα προβλήματα από πολλές, διαφορετικές γωνίες. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**31.Με βοηθά να αναπτύσσω τις δυνατότητές μου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**32. Προτείνει νέους τρόπους προσέγγισης με τους οποίους μπορούμε να επιδιώξουμε την ολοκλήρωση ενός έργου. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**33.Καθυστερεί να δώσει λύση σε επείγοντα ζητήματα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**34. Δίνει έμφαση στο πόσο είναι σημαντικό να υπάρχει μία συλλογική αίσθηση αποστολής. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**35. Εκφράζει ικανοποίηση όταν ανταποκρίνομαι στις προσδοκίες του/της. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**36. Εκφράζει την πεποίθηση ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**37. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις ανάγκες μου , που σχετίζονται με τη δουλειά. \***

0 ☐

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

**38. Χρησιμοποιεί ικανοποιητικές μεθόδους ηγεσίας. \***

0 ☐

1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**39. Καταφέρνει, να κάνω περισσότερα, από ότι θα περίμενα και εγώ ο ίδιος. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**40. Με αντιπροσωπεύει αποτελεσματικά σε υψηλότερα κλιμάκια. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**41. Συνεργαζόμαστε με ικανοποιητικό τρόπο. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**42. Αυξάνει την επιθυμία μου για επιτυχία. \***

- 0 ☐
- 1 ☐

- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**43. Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της υπηρεσίας. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**44. Αυξάνει την προθυμία μου να προσπαθώ περισσότερα. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

**45. Ηγείται μιας ομάδας, που είναι αποτελεσματική. \***

- 0 ☐
- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐

## **ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Μέτρια

3=Διαφωνώ Λίγο 4=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 5=Συμφωνώ Λίγο 6=Συμφωνώ Μέτρια  
7=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλω Πρόσθετη Προσπάθεια από την αναμενόμενη, προκειμένου να βοηθήσω στην επιτυχημένη λειτουργία του σχολείου που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**2.Στους φίλους μου, συνηθίζω να λέω ότι αξίζει να προσφέρει κανείς τις υπηρεσίες του στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**3.Αισθάνομαι ελάχιστα αφοσιωμένος/η στο σχολείο που υπηρετώ. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

4.Θεωρώ πως οι αξίες μου συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές του σχολείου που υπηρετώ. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

5.Αισθάνομαι υπερήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι μέλος αυτού του σχολείου. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

6.Θα μπορούσα να δουλεύω το ίδιο καλά σε ένα άλλο σχολείο, από τη στιγμή που οι συνθήκες δουλειάς θα ήταν παρόμοιες. \*

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐



6 ☐

7 ☐

**7.Το σχολείο στο οποίο υπηρετώ καταφέρνει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερό μου εαυτό, όσον αφορά την επίδοσή μου στη δουλειά. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**8.Ακόμα και μια μικρή αλλαγή στην τωρινή μου κατάσταση θα αρκούσε για να με οδηγήσει να φύγω από αυτό το σχολείο. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

6 ☐

7 ☐

**9.Δεν έχει να αποκομίσει κανείς ιδιαίτερα οφέλη επιλέγοντας να παραμείνει σε αυτό το σχολείο επ' αόριστον. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**10.Πολλές φορές δυσκολεύομαι να συμφωνήσω με τις τακτικές που ακολουθούνται σε αυτό το σχολείο για σημαντικά θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**11.Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον αυτού του σχολείου. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐
- 6 ☐
- 7 ☐

**12.Για μένα, πρόκειται για το καλύτερο σχολείο στο οποίο θα μπορούσα να εργαστώ. \***

- 1 ☐
- 2 ☐
- 3 ☐
- 4 ☐
- 5 ☐

6 ☐

7 ☐

## "ΤΑΙΡΙΑΣΜΑ" ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον κύκλο (1 έως 5) που σας εκφράζει καλύτερα 1=Διαφωνώ Απόλυτα 2=Διαφωνώ Λίγο 3=Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 4=Συμφωνώ Λίγο 5=Συμφωνώ Απόλυτα

**1.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του σχολείου στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**2.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**3.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες του διευθυντή στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**4.Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**5.Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο σχολείο στο οποίο εργάζομαι. \***

1 ☐

2 ☐

3 ☐

4 ☐

5 ☐

**Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!**

## Παράρτημα 2. Στατιστικές Αναλύσεις

### Στατιστικοί Πίνακες εν γένει

**POF AFOSIOSI \* Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)**

Report			
Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)		POF	AFOSIOSI
Βασικό πτυχίο	Mean	4,0000	5,4307
	Std. Error of Mean	,09389	,09460
	Std. Deviation	,85540	,86189
Δεύτερο πτυχίο	Mean	3,8800	5,1000
	Std. Error of Mean	,28705	,40087
	Std. Deviation	,64187	,89637
Διδακτορικό	Mean	4,1333	5,4444
	Std. Error of Mean	,37118	,53648
	Std. Deviation	,64291	,92921
Μεταπτυχιακό	Mean	3,9720	5,2350
	Std. Error of Mean	,12229	,14601
	Std. Deviation	,86474	1,03245
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,146	3
	Within Groups	99,115	137
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	1,541	3

τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Within Groups	118,087	137
	Total	119,628	140

ANOVA Table				
		Mean Square	F	Sig.
POF * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,049	,067	,977
	Within Groups	,723		
	Total			
AFOSIOSI * Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο)	Between Groups (Combined)	,514	,596	,619
	Within Groups	,862		
	Total			

**POF AFOSIOSI \* Οικογενειακή κατάσταση**

Report			
Οικογενειακή κατάσταση		POF	AFOSIOSI
Άγαμος	Mean	4,4400	5,7250
	Std. Error of Mean	,16546	,21518
	Std. Deviation	,52324	,68047
Διαζευγμένος	Mean	3,5765	5,2255
	Std. Error of Mean	,26340	,17631
	Std. Deviation	1,08601	,72694
Έγγαμος	Mean	4,0216	5,3468
	Std. Error of Mean	,07689	,09263
	Std. Deviation	,81010	,97588
Σε χηρεία	Mean	3,6000	4,9167
	Std. Error of Mean	,20000	,04811
	Std. Deviation	,34641	,08333
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	5,499	3
	Within Groups		93,763	137
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	2,234	3
	Within Groups		117,394	137

Total	119,628	140
-------	---------	-----

ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined)	1,833	2,678	,050
	Within Groups		,684		
	Total				
AFOSIOSI * Οικογενειακή κατάσταση	Between Groups	(Combined )	,745	,869	,459
	Within Groups		,857		
	Total				



# POF AFOSIOSI \* Τύπος σχολείου

Report			
Τύπος σχολείου		POF	AFOSIOS I
Γυμνάσιο	Mean	4,0812	5,3780
	Std. Error of Mean	,10007	,11898
	Std. Deviation	,83124	,98835
ΕΠΑΛ	Mean	4,2000	5,5152
	Std. Error of Mean	,12492	,13702
	Std. Deviation	,71764	,78712
Λύκειο	Mean	3,6462	5,1603
	Std. Error of Mean	,14026	,14467
	Std. Deviation	,87595	,90349
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	6,639	2
	Within Groups	92,622	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups (Combined)	2,358	2
	Within Groups	117,270	138
	Total	119,628	140

ANOVA Table					Mean Square	F	Sig.
POF * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			3,320	4,946	,008
	Within Groups				,671		
	Total						
AFOSIOSI * Τύπος σχολείου	Between Groups	(Combined )			1,179	1,388	,253
	Within Groups				,850		
	Total						

**POF AFOSIOSI \* Το σχολείο λειτουργεί σε (τύπος περιοχής)**

Report			
Το σχολείο λειτουργεί σε		POF	AFOSIOSI
Αγροτική περιοχή	Mean	3,8000	5,3452
	Std. Error of Mean	,20219	,22440
	Std. Deviation	,75651	,83963
Αστική περιοχή	Mean	4,0018	5,3653
	Std. Error of Mean	,08068	,08735
	Std. Deviation	,85382	,92446
Ημιαστική περιοχή	Mean	4,0667	5,2389
	Std. Error of Mean	,22140	,27069
	Std. Deviation	,85746	1,04837
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,609	2
	Within Groups		98,653	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups	(Combined)	,212	2
	Within Groups		119,416	138
	Total		119,628	140

**ANOVA Table**

		Mean Square	F	Sig.
POF * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )	,304	,426	,654
	Within Groups	,715		
	Total			
AFOSIOSI * Το σχολείο λειτουργεί σε	Between Groups (Combined )	,106	,122	,885
	Within Groups	,865		
	Total			

**POF AFOSIOSI \* Αριθμός μαθητών σχολείου (μέγεθος σχολείου)**

Report			
Αριθμός μαθητών σχολείου		POF	AFOSIOSI
120-270	Mean	3,9778	5,3294
	Std. Error of Mean	,08765	,11574
	Std. Deviation	,69571	,91867
Εως 120	Mean	4,0000	5,1789
	Std. Error of Mean	,14674	,16192
	Std. Deviation	,85564	,94418
Πάνω από 270	Mean	3,9955	5,5114
	Std. Error of Mean	,15436	,13740
	Std. Deviation	1,0238 9	,91138
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	,014	2
	Within Groups		99,248	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	2,168	2
	Within Groups		117,460	138
	Total		119,628	140

ANOVA Table
-------------

			Mean Square	F	Sig.
POF * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	,007	,010	,990
	Within Groups		,719		
	Total				
AFOSIOSI * Αριθμός μαθητών σχολείου	Between Groups	(Combined)	1,084	1,273	,283
	Within Groups		,851		
	Total				

## POF AFOSIOSI \* Καλύπτετε ωράριο...

Report			
Καλύπτετε ωράριο		POF	AFOSIOS I
Σε δύο σχολεία	Mean	4,2909	5,5644
	Std. Error of Mean	,15387	,17842
	Std. Deviation	,72171	,83687
Σε ένα σχολείο	Mean	3,9182	5,2864
	Std. Error of Mean	,08157	,09028
	Std. Deviation	,85555	,94682
Σε περισσότερα από δύο σχολεία	Mean	4,1111	5,6019
	Std. Error of Mean	,28502	,26816
	Std. Deviation	,85505	,80448
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table			
		Sum of Squares	df
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,691	2
	Within Groups	96,571	138
	Total	99,262	140
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups (Combined)	2,028	2
	Within Groups	117,601	138
	Total	119,628	140

ANOVA Table					
			Mean Square	F	Sig.
POF * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,346	1,923	,150
	Within Groups		,700		
	Total				
AFOSIOSI * Καλύπτετε ωράριο	Between Groups	(Combined)	1,014	1,190	,307
	Within Groups		,852		
	Total				



## POF AFOSIOSI \* Διδάσκετε μαθήματα

Report			
Διδάσκετε μαθήματα		POF	AFOSIOS I
1ης και 2ης ανάθεσης	Mean	4,2000	5,4755
	Std. Error of Mean	,12834	,16553
	Std. Deviation	,74833	,96520
Μέχρι και 3ης ανάθεσης	Mean	4,5200	5,4000
	Std. Error of Mean	,25768	,44127
	Std. Deviation	,57619	,98672
Μόνο 1ης ανάθεσης	Mean	3,8922	5,3056
	Std. Error of Mean	,08565	,09043
	Std. Deviation	,86502	,91327
Total	Mean	3,9887	5,3499
	Std. Error of Mean	,07091	,07785
	Std. Deviation	,84203	,92438

ANOVA Table				
			Sum of Squares	df
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	3,880	2
	Within Groups		95,382	138
	Total		99,262	140
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,749	2
	Within Groups		118,879	138
	Total		119,628	140

## ANOVA Table

			Mean Square	F	Sig.
POF * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	1,940	2,807	,064
	Within Groups		,691		
	Total				
AFOSIOSI * Διδάσκετε μαθήματα	Between Groups	(Combined)	,375	,435	,648
	Within Groups		,861		
	Total				

## Tests of Between-Subjects Effects

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	10,179 <sup>a</sup>	7	1,454	2,171	,041
Intercept	431,799	1	431,799	644,671	,000
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	4,911	3	1,637	2,444	,067
FYLO	,225	1	,225	,336	,563
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ * FYLO	1,068	3	,356	,531	,661
Error	89,083	133	,670		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a. R Squared = ,103 (Adjusted R Squared = ,055)

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	9,980 <sup>a</sup>	7	1,426	2,124	,045
Intercept	506,783	1	506,783	754,940	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,066	2	,533	,794	,454
Διδάσκετε μαθήματα	2,341	2	1,171	1,744	,179
ΣΧΟΛΕΙΟ * Διδάσκετε μαθήματα	,918	3	,306	,456	,714
Error	89,281	133	,671		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,101$  (Adjusted  $R^2 = ,053$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	7,944 <sup>a</sup>	7	1,135	1,653	,126
Intercept	698,440	1	698,440	1017,239	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	1,758	2	,879	1,280	,281
Τοσχολείο λειτουργείσε	,558	2	,279	,406	,667
ΣΧΟΛΕΙΟ * Τοσχολείο λειτουργείσε	,883	3	,294	,429	,733
Error	91,318	133	,687		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,080$  (Adjusted  $R^2 = ,032$ )

Tests of Between-Subjects Effects					
Dependent Variable: POF					
Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	14,123 <sup>a</sup>	5	2,825	4,479	,001
Intercept	1800,332	1	1800,332	2854,689	,000
ΣΧΟΛΕΙΟ	5,872	2	2,936	4,655	,011
Φύλο	6,273	1	6,273	9,946	,002
ΣΧΟΛΕΙΟ * Φύλο	2,352	2	1,176	1,865	,159
Error	85,139	135	,631		
Total	2342,480	141			
Corrected Total	99,262	140			

a.  $R^2 = ,142$  (Adjusted  $R^2 = ,111$ )



## Αναλύσεις Συσχετισμών (Correlations)

### Correlations 1 σύνολο-βασικό μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	TRANSF	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,039	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,648	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,032	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,705	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,551**	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,586**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	1	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSA	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,441**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,563**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,891**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**
	Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GFF	Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,900**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**
	Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
SAT	Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,878**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1
	Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

Correlations 2. Σύνολο, πλήρες μοντέλο στυλ ηγεσίας

		Ηλικία	Προϋπηρεσία	POF	AFOSIOSI	IA	IB	IM	IS	IC	TRANSF	CR	MEA	MEP	TRANSA	LF	GEF	GFF	SAT
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,634**	,051	,068	-,055	-,054	-,053	-,029	,015	-,039	,006	,043	-,136	-,050	-,160	,041	,039	,065
	Sig. (2-tailed)		,000	,545	,425	,514	,522	,533	,736	,861	,648	,942	,617	,109	,559	,059	,628	,645	,447
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Προϋπηρεσία	Pearson Correlation	,634**	1	,078	,042	-,039	-,091	-,037	-,037	,045	-,032	-,037	,036	-,126	-,071	-,127	,032	,002	,050
	Sig. (2-tailed)	,000		,356	,617	,649	,284	,659	,661	,596	,705	,659	,675	,136	,402	,134	,710	,978	,555
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
POF	Pearson Correlation	,051	,078	1	,661**	,543**	,382**	,568**	,491**	,423**	,551**	,421**	,051	-,159	,164	-,415**	,571**	,604**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,545	,356		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,551	,059	,051	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
AFOSIOSI	Pearson Correlation	,068	,042	,661**	1	,613**	,424**	,565**	,500**	,457**	,586**	,518**	,060	-,274**	,158	-,571**	,604**	,676**	,634**
	Sig. (2-tailed)	,425	,617	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,477	,001	,061	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IA	Pearson Correlation	-,055	-,039	,543**	,613**	1	,747**	,756**	,799**	,749**	,927**	,765**	,317**	-,250**	,431**	-,588**	,873**	,891**	,881**
	Sig. (2-tailed)	,514	,649	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,003	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IB	Pearson Correlation	-,054	-,091	,382**	,424**	,747**	1	,612**	,651**	,643**	,816**	,702**	,357**	-,163	,466**	-,416**	,689**	,683**	,667**
	Sig. (2-tailed)	,522	,284	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,053	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
IM	Pearson Correlation	-,053	-,037	,568**	,565**	,756**	,612**	1	,777**	,657**	,864**	,646**	,113	-,240**	,272**	-,486**	,754**	,772**	,757**
	Sig. (2-tailed)	,533	,659	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,183	,004	,001	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141



	Pearson Correlation	-,029	-,037	,491**	,500**	,799**	,651**	,777**	1	,767**	,911**	,741**	,215*	-,231**	,379**	-,485**	,777**	,808**	,783**
	Sig. (2-tailed)	,736	,661	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,010	,006	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,015	,045	,423**	,457**	,749**	,643**	,657**	,767**	1	,875**	,739**	,272**	-,238**	,402**	-,480**	,803**	,781**	,750**
	Sig. (2-tailed)	,861	,596	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,001	,004	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,039	-,032	,551**	,586**	,927**	,816**	,864**	,911**	,875**	1	,818**	,288**	-,258**	,441**	-,563**	,891**	,900**	,878**
	Sig. (2-tailed)	,648	,705	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,001	,002	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	,006	-,037	,421**	,518**	,765**	,702**	,646**	,741**	,739**	,818**	1	,337**	-,218**	,585**	-,490**	,780**	,785**	,755**
	Sig. (2-tailed)	,942	,659	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,009	,000	,000	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEFA	Pearson Correlation	,043	,036	,051	,060	,317**	,357**	,113	,215*	,272**	,288**	,337**	1	,210*	,793**	,034	,275**	,254**	,170*
	Sig. (2-tailed)	,617	,675	,551	,477	,000	,000	,183	,010	,001	,001	,000		,012	,000	,685	,001	,002	,044
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
MEP	Pearson Correlation	-,136	-,126	-,159	-,274**	-,250**	-,163	-,240**	-,231**	-,238**	-,258**	-,218**	,210*	1	,534**	,651**	-,305**	-,278**	-,308**
	Sig. (2-tailed)	,109	,136	,059	,001	,003	,053	,004	,006	,004	,002	,009	,012		,000	,000	,000	,001	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
TRANSF	Pearson Correlation	-,050	-,071	,164	,158	,431**	,466**	,272**	,379**	,402**	,441**	,585**	,793**	,534**	1	,109	,389**	,396**	,322**
	Sig. (2-tailed)	,559	,402	,051	,061	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,197	,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
LF	Pearson Correlation	-,160	-,127	-,415**	-,571**	-,588**	-,416**	-,486**	-,485**	-,480**	-,563**	-,490**	,034	,651**	,109	1	-,587**	-,603**	-,619**
	Sig. (2-tailed)	,059	,134	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,685	,000	,197		,000	,000	,000
	N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
GEF	Pearson Correlation	,041	,032	,571**	,604**	,873**	,689**	,754**	,777**	,803**	,891**	,780**	,275**	-,305**	,389**	-,587**	1	,927**	,904**

Sig. (2-tailed)	,628	,710	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,039	,002	,604**	,676**	,891**	,683**	,772**	,808**	,781**	,900**	,785**	,254**	-,278**	,396**	-,603**	,927**	1	,932**	
Sig. (2-tailed)	,645	,978	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,001	,000	,000	,000		,000	
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141
Pearson Correlation	,065	,050	,525**	,634**	,881**	,667**	,757**	,783**	,750**	,878**	,755**	,170*	-,308**	,322**	-,619**	,904**	,932**	1	
Sig. (2-tailed)	,447	,555	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,044	,000	,000	,000	,000	,000		
N	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141	141

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). \*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

**Επεξήγηση Συντομογραφιών:** POF: Ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (Person–Organization Fit- P-O), AFOSIOSI: Αφοσίωση (Organizational Commitment), TRANSF: Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational leadership), IM: Παρακίνηση Έμπνευσης (Inspirational Motivation), IA: Γνώρισμα Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence attributed), IB: Συμπεριφορά Εξιδανικευμένης Επιρροής (Idealized Influence behavior), IS: Πνευματική Διέγερση (Intellectual Stimulation), IC: Εξατομικευμένο Ενδιαφέρον (Individualized Consideration), TRANSA: Συναλλακτική Ηγεσία -Transactional leadership, CR: Ενδεχόμενη Ανταμοιβή (Contingent Reward), ΜΕΑ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Ενεργητική (Active Management by Exception), ΜΕΡ: Διοίκηση κατ' Εξάίρεση – Παθητική (Management by Exception Passive), LF: Αποφευκτική Ηγεσία - Laissez-Faire, GEF: Πρόσθετη Προσπάθεια (Extra Effort), GFF: Αποτελεσματικότητα (Effectiveness), SAT: Ικανοποίηση (Satisfaction).

## Αναλύσεις Παλινδρόμησης (Regression Analyses)

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,691 <sup>b</sup>	,478	,470	,61291	,040	10,687	1	138	,001

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,724	,304		2,377	,019
	AFOSIOSI	,470	,069	,516	6,793	,000
	TRANSF	,267	,082	,248	3,269	,001

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	TRANSF	,248 <sup>b</sup>	3,269	,001	,268	,656
	TRANSA	,061 <sup>b</sup>	,950	,344	,081	,975
	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
2	TRANSA	-,034 <sup>c</sup>	-,488	,626	-,042	,790
	LF	,032 <sup>c</sup>	,398	,691	,034	,595

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, TRANSF

Model Summary									
a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI									
b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	R Square Change	Change Statistics F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,661 <sup>a</sup>	,437	,433	,63391	,437	108,019	1	139	,000
2	,702 <sup>b</sup>	,493	,485	,60405	,055	15,081	1	138	,000

a. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

ANOVA <sup>a</sup>						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	43,406	1	43,406	108,019	,000 <sup>b</sup>
	Residual	55,856	139	,402		
	Total	99,262	140			
2	Regression	48,909	2	24,455	67,022	,000 <sup>c</sup>
	Residual	50,353	138	,365		
	Total	99,262	140			

a. Dependent Variable: POF

b. Predictors: (Constant), AFOSIOSI

c. Predictors: (Constant), AFOSIOSI, IM

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,766	,315		2,435	,016
	AFOSIOSI	,602	,058	,661	10,393	,000
2	(Constant)	,715	,300		2,383	,019
	AFOSIOSI	,456	,067	,500	6,810	,000
	IM	,280	,072	,285	3,883	,000

a. Dependent Variable: POF

Excluded Variables <sup>a</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	LF	-,056 <sup>b</sup>	-,723	,471	-,061	,674
	IA	,220 <sup>b</sup>	2,801	,006	,232	,624
	IB	,124 <sup>b</sup>	1,784	,077	,150	,820
	IM	,285 <sup>b</sup>	3,883	,000	,314	,681
	IS	,214 <sup>b</sup>	3,000	,003	,247	,750
	IC	,153 <sup>b</sup>	2,168	,032	,182	,791
	CR	,108 <sup>b</sup>	1,456	,148	,123	,732
	MEA	,011 <sup>b</sup>	,168	,867	,014	,996
	MEP	,024 <sup>b</sup>	,359	,720	,031	,925

2	LF	,014 <sup>c</sup>	,184	,854	,016	,635
	IA	,054 <sup>c</sup>	,548	,585	,047	,377
	IB	-,007 <sup>c</sup>	-,092	,927	-,008	,616
	IS	,050 <sup>c</sup>	,519	,605	,044	,391
	IC	,013 <sup>c</sup>	,162	,872	,014	,558
	CR	-,040 <sup>c</sup>	-,490	,625	-,042	,548
	MEA	-,012 <sup>c</sup>	-,194	,847	-,017	,987
	MEP	,051 <sup>c</sup>	,800	,425	,068	,914

a. *Dependent Variable: POF*

b. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI*

c. *Predictors in the Model: (Constant), AFOSIOSI, IM*